DOCUMENT RESUME

ED 412 733 FL 024 753

AUTHOR	Kubler, Silvia, Ed.; Portmann, Paul R., Ed.
TITLE	An der Schwelle zur Zweisprachigkeit: Fremdsprachenunterricht fur Fortgeschrittene (On the Threshold of Bilingualism: Foreign Language Learning for Advanced Students).
INSTITUTION	Neuchatel Univ. (Switzerland). Inst. de Linguistique.
ISSN	ISSN-1023-2044
PUB DATE	1994-04-00
NOTE	173p.; Formerly "Bulletin CILA" (ISSN-0251-7256).
PUB TYPE	Collected Works - Serials (022) -- Multilingual/Bilingual Materials (171)
LANGUAGE	German, English, French
JOURNAL CIT	Bulletin suisse de linguistique appliquee; n60 Oct 1994
EDRS PRICE	MF01/PC07 Plus Postage.
DESCRIPTORS	*Advanced Students; *Applied Linguistics; Dialogs (Language); Evaluation Criteria; French; Independent Study; Instructional Materials; Language Research; Multimedia Instruction; Second Language Instruction; *Second Language Learning; Small Group Instruction; Student Evaluation; Teacher Role; Television; Writing Instruction

ABSTRACT

This collection of articles on Bilingualism includes: "Fremdsprachenunterricht fur Fortgeschrittene: ein Uberblick" (Foreign Language Learning for Advanced Students: An Overview) (Paul R. Portmann); "Never Mind the Width, Feel the Quality. From Quantity to Quality in Language Teaching at Advanced Levels" (Mike Makosch); "Irren ist menschlich: Ein Vorschlag zur Objektivierung von Evaluierungskriterien" (To Err Is Human: A Suggestion on Making Evaluation Criteria Objective) (Erika Diehl); "Inside Dictagloss--An Investigation of a Small-Group Writing Task" (Heather Murray); "Selbstlernen mit Video im Medienverbund: Rechnergestutzte Didaktisierung von Spielfilmen und Fernsehserien" (Self-Study with Video in a Multimedia System: Computer Aided Development of Movies and Television Series into Instructional Materials) (Anton Lachner); "Le DALF et l'enseignement du francais ecrit au niveau avance (The DALF and the Teaching of Written French at the Advanced Level) (Paul Mauriac); "Dialoge im Tandem: Empirische Untersuchungen zu Themenverlaufsmuster, Reparatursequenzen und Sprachwechsel" (Dialogs in Tandem: Empirical Investigation into Patterns of Topical Development, Repair Sequences, and Changes of Speaker (Rolf Hanni); "Fachtandem: Sprachenaustausch fur Fortgeschrittene nach Mass?" (Technical Tandem: Custom-Made Language Exchange for Advanced Learners?) (Jurgen Wolff); and "Rollen im Sprachentandem und Veranderung der LehrerInnennrolle durch Tandem" (Roles in Speech Tandems and Change in the Role of Instructor Through Tandems) (Cornelia Gick). Individual articles contain references. (DK)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

Silvia Kübler
Paul R. Portmann (Hg.)

ED 412 733

An der Schwelle zur Zweisprachigkeit

Fremdsprachenunterricht für Fortgeschrittene

PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Esther Py

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

60
Bulletin suisse de linguistique appliquée
octobre 1994
2

BEST COPY AVAILABLE

FL 024 753

VALS
ASLA

Silvia Kübler
Paul R. Portmann (Hg.)

An der Schwelle zur Zweisprachigkeit

Fremdsprachenunterricht für Fortgeschrittene

60
Bulletin suisse
de linguistique appliquée
octobre 1994
3
VALS
ASLA

Le ***Bulletin suisse de linguistique appliquée*** est l'organe de publication de l'Association suisse de linguistique appliquée (VALS/ASLA).

Publié avec le soutien financier de l'Académie Suisse des Sciences Humaines et Sociales, le ***Bulletin suisse de linguistique appliquée*** paraît deux fois par an.
Les fascicules portent une numérotation continue.

Abonnement personnel:	Suisse	sfr. 30.--	étranger	sfr. 35.--
Abonnement d'institution:	Suisse	sfr. 50.--	étranger	sfr. 55.--

Rédaction et administration: Gérard Merkt. Institut de linguistique. Université. Espace Louis-Agassiz 1. CH-2000 Neuchâtel. Tél. 038/20.88.94. ccp 20-7427-1

© Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel, 1994
Tous droits réservés.
ISSN 1023-2044

Inhaltsverzeichnis

Silvia KÜBLER, Paul R. PORTMANN:
Vorwort 5

Paul R. PORTMANN:
Fremdsprachenunterricht für Fortgeschrittene: Ein Überblick 7

Teil I: Sprachenlernen und Unterricht 31

Mike MAKOSCH:
Never mind the width, feel the quality.
From quantity to quality in language teaching at advanced levels 35

Erika DIEHL:
Irren ist menschlich.
Ein Vorschlag zur Objektivierung von Evaluierungskriterien 47

Heather MURRAY:
Inside Dictogloss - an investigation of a small-group writing task 67

Anton LACHNER:
Selbstlernen mit Video im Medienverbund.
Rechnergestützte Didaktisierung von Spielfilmen und Fernsehserien 85

Paul MAURIAC:
Le DALF et l'enseignement du français écrit au niveau avancé 93

Teil II: Sprachenlernen im Tandem 105

Rolf HÄNNI, Francesca RONCORONI, Elisabeth WINIGER:
Dialoge im Tandem : Empirische Untersuchungen zu
Themenverlaufsmuster, Reparatursequenzen und Sprecherwechsel 109

Jürgen WOLFF:
Fachtandem : Sprachenaustausch für Fortgeschrittene nach Mass? 139

Cornelia GICK:
Rollen im Sprachentandem und Veränderung der
LehrerInnenrolle durch Tandem 147

Buchbesprechung

Siegfried WYLER:
Colour and Language: Colour Terms in English (Danièle KLAPPROTH) 171

Eingegangene Bücher 175

Hinweis auf Veranstaltungen 176

Adressenverzeichnis 177

Vorwort

Silvia KÜBLER
Paul R. PORTMANN

Die hier versammelten Texte gehen zurück auf eine Tagung, welche die Herausgeberin und der Herausgeber unter dem Titel "Fremdsprachenunterricht für Fortgeschrittene" organisiert haben und die am Deutschen Seminar der Unversität Zürich am 26. und 27. November 1993 stattgefunden hat.

Anlass für diese Initiative war unsere Erfahrung, dass Fremdsprachenunterricht für Fortgeschrittene zumindest in Europa immer wichtiger wird, und unser Unbehagen darüber, dass es so wenig Diskussion in diesem Bereich gibt. Entsprechend fehlen uns immer wieder theoretisch fundierte Kriterien und Massstäbe, die den Hintergrund abgeben könnten für die Analyse und Beurteilung von Lernzielen und Lernprozessen auf der einen, didaktischen Prinzipien und Verfahren auf der anderen Seite.

Zweck dieser Tagung – und nun dieses Bandes – war es, Informationen auszutauschen und Diskussionen anzuregen. Eingeladen haben wir vornehmlich, aber nicht nur, Kolleginnen und Kollegen aus der Schweiz, die an Universitäten und in anderen Bildungseinrichtungen im Gebiet des Fremdsprachenunterrichts für Fortgeschrittene tätig sind.

Die Beiträge, die hier abgedruckt sind, beruhen auf Vorträgen, die an der Tagung gehalten wurden; sie stellen nur eine Auswahl aus allen Präsentationen dar, die in Zürich gegeben wurden. Wir gewannen so den Platz, der nötig ist, um zumindest einigen der Beitragenden die Gelegenheit zu geben, ihre Gedanken in einiger Ausführlichkeit darzustellen.

Der Band beginnt mit einer Einleitung, die versucht, die spezifischen Anforderungen und Probleme im Überblick zu entwickeln, vor die sich Fortgeschrittene und der Unterricht für Fortgeschrittene gestellt sehen. In einem ersten Teil dann sind jene Beiträge versammelt, die sich mit Fragen des Unterrichts und mit fremdsprachlichen Lernprozessen befassen. Im zweiten Teil finden sich Beiträge, die sich aus verschiedener Perspektive mit dem Tandem beschäftigen. Das Tandem ist eine Lernform, die

Elemente natürlichen Sprachkontakts mit solchen des Unterrichts verbindet und unseres Erachtens ein spezielles Potential für die sprachliche Förderung von Fortgeschrittenen aufweist. Von den Erkenntnissen, die hier zu gewinnen sind, kann zweifellos auch die Didaktik im Unterricht für Fortgeschrittene profitieren.

Was in diesem Band nicht zu finden ist, sind Beiträge, die sich mit den spezifischen Fragen des Fachsprachenunterrichts oder mit einzelnen Fertigkeitsbereichen beschäftigen. Solche Fragen wurden an der Tagung in Vorträgen und Workshops angesprochen; hier konnten sie, leider, nicht auch noch dokumentiert werden.

Zürich, im Juli 1994

Fremdsprachenunterricht für Fortgeschrittene : Ein Überblick

Paul R. PORTMANN

1. Jenseits der Systematisierbarkeit?

Vor einigen Jahren hat Fritz HERMANNS einen Aufsatz zum Fortgeschrittenenunterricht mit dem Titel überschrieben: "Jenseits der Systematisierbarkeit" (HERMANNS 1980). Reiner Sprachunterricht sei auf der Fortgeschrittenenstufe nicht mehr sinnvoll organisierbar. Wir betreten, dies die Meinung, im Fortgeschrittenenunterricht ein Terrain, wo nichts mehr so ist wie vorher: eine grundlegende Kenntnis der Fremdsprache ist bereits da, die Lernenden haben die geraden Pfade der progressiven Darstellung und des Einübens diskreter grammatischer oder morphologischer Erscheinungen hinter sich. Die Probleme individualisieren sich, und die Lernwege sind nicht mehr wirklich überschaubar.

Ich denke, Hinweise wie dieser treffen zumindest das *sentiment*, das viele von uns haben, sie treffen auch auf das Bild zu, das Publikationen vom Fortgeschrittenenunterricht vermitteln: Es gibt hier vieles und Interessantes, aber wenig Zusammenhängendes; es gibt eine Vielzahl von Zugängen, aber kaum anspruchsvolle Theorien oder Modelle, es gibt die verschiedensten Ansätze, aber kaum Streit: Alles scheint zu gehen.

Ich glaube nicht, dass alles geht, ich glaube auch nicht, dass wir im Fortgeschrittenenunterricht prinzipiell jenseits der Systematisierbarkeit stehen. Dass die linguistischen Sachverhalte nicht mehr den Kern des Unterrichts ausmachen können, ist zuzugestehen. Ich gehe im folgenden davon aus, dass sich auf dieser Stufe einschneidende Änderungen vollziehen, dass Spracharbeit und Sprachkontakt bei Fortgeschrittenen eine neue und andere Qualität annehmen müssen, soll das Ziel des Sprachlernens erreicht werden, und dass wir von daher auch im Unterricht für Fortgeschrittene durchaus vernünftige, strukturierte Optionen haben. Ich verstehe diesen Beitrag als Versuch, einen didaktisch immer wichtigeren Bereich etwas zu durchleuchten. Um dies mit der wünschbaren

Raffinesse zu tun, fehlen allerdings noch viele Grundlagen. Es ist erstaunlich, wie wenig wir darüber wissen, wie Fortgeschrittene lernen, wie sie dabei unterstützt werden können, welches ihre Schwierigkeiten und Bedürfnisse sind.

Ich kann im folgenden nicht die Kriterien liefern, die uns fehlen. Aber ich möchte versuchen, einige Koordinaten zu legen. Dabei werde ich nichts von dem vorausnehmen, was in den weiteren Beiträgen dieses Bandes zu sagen sein wird. Der Zugang hier ist ein genereller, wo die anderen in der überwiegenden Mehrzahl Einzelfragen gewidmet sind. Ich bin zufrieden, wenn das folgende es erlaubt, Zusammenhänge und Unterschiede auch zwischen den anderen Beiträgen besser zu sehen.

2. Was sind Fortgeschrittene?

2.1 Sprachstand

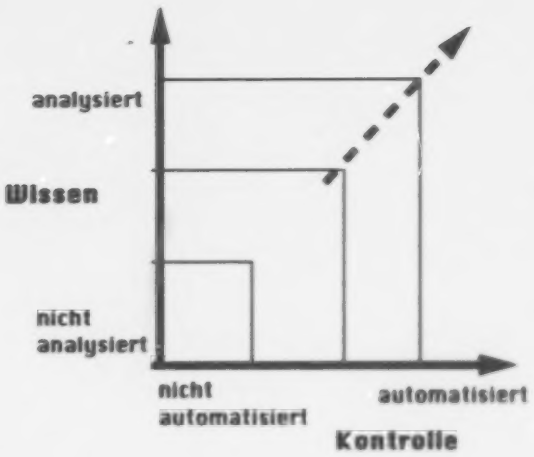
Fortgeschritten ist, wer über relativ ausgebaute, allerdings nirgends genau definierte (und wahrscheinlich auch nicht abschliessend definierbare) Sprachkenntnisse verfügt. Erwartet wird, dass die Grundlagen der Grammatik bekannt sind, wenn auch vielleicht nicht durchgängig beherrscht werden, dass der Wortschatz so weit ausgebaut ist, dass in unterschiedlichen Bereichen des Alltags ein einigermassen differenzierter Ausdruck möglich ist. Ich werde hier keinen Versuch machen, diese Aspekte aufgrund von Stundenzahlen oder Wortschatzlisten zu bestimmen. Ich halte Maturanden für eine prototypische Gruppe von Fortgeschrittenen, es gibt auch andere.

Mit Fortgeschrittenen verbindet sich noch eine zweite, andersgeartete Vorstellung: Von Fortgeschrittenen erwarten wir nicht nur einigermassen breite Kenntnisse, sondern auch, dass sie über die gelernten Sprachmittel aktiv verfügen. Diese Dimension des Zugangs zu Sprachmitteln ist recht unabhängig von der Dimension der Kenntnis dieser Mittel. Es gibt da keinen Gegensatz, aber auch kein besonders enges Verhältnis. Das eine ist bis zu einem gewissen Grade möglich ohne das andere: Gewisse Formen der Fossilierung zeichnen sich durch eine hoch entwickelte Verfügung über stark eingeschränktes sprachliches Wissen aus; andererseits ist es möglich, Sprachkenntnisse rein rezeptiv aufzubauen (etwa beim Lernen sogenannter toter Sprachen). Lernende aus Fernost etwa sind manches Mal nur schwer zu

taxieren, wenn sie sich zwar über ein erstaunliches Wissen ausweisen, aber an einfachen sprachpraktischen Aufgaben scheitern. Sind das Fortgeschrittene? Unsere an der Praxis des Sprachgebrauchs orientierte Einteilungsschemata zeigen hier ihre Grenzen.

Ein psycholinguistisches Modell, das diese beiden Aspekte von Sprachkompetenz explizit unterscheidet und gleichzeitig in Zusammenhang bringt, stammt von BIALYSTOK (BIALYSTOK 1982, BIALYSTOK/RYAN 1985). Sie nennt die beiden Komponenten der Kompetenz Wissen und Kontrolle. Beide können auf einer Skala variieren: Das Wissen um sprachliche Regularitäten zwischen den Polen "unanalysiert" und "analysiert", der Zugriff auf dieses Wissen zwischen den Polen "nicht-automatisiert" und "automatisiert". Unanalysiertes Wissen ist an bestimmte sprachliche Ausdrücke gebunden und wird in seiner linguistischen Struktur nicht oder nicht voll durchschaut, analysiertes Wissen ist in jedem Kontext frei verfügbar. Analysiertes Wissen ist potentiell bewusstes, metalinguistisches Wissen (BIALYSTOK 1991). Kontrolle dagegen bezeichnet das Mass an Automatisierung und damit an rascher Zugänglichkeit des vorhandenen Wissens (vgl. Schema 1).[1]

[1] Im Gefolge kognitionspsychologischer Theoriebildung ist die traditionelle Auffassung von Automatisierung zu revidieren. Heute wird eher von Restrukturierung bzw. Prozeduralisierung gesprochen. In dieser terminologischen Verschiebung kommt zum Ausdruck, dass es nicht primär isolierte Regularitäten sind, die je für sich habitualisiert werden (wie dies der Audiolingualismus etwa postuliert hat), sondern dass Automatisierung im Normalfall Systemcharakter hat, eine Neuausrichtung ganzer Prozedurenbündel voraussetzt und meist nicht einfach "gewollt" werden kann (vgl. ANDERSON 1983; McLAUGHLIN/NAYAK 1989).



Schema 1

Dieses einfache Modell erlaubt bereits eine recht differenzierte Analyse der Struktur von Sprachwissen und von Sprachgebrauchsbedingungen. Jede Verwendungssituation ist durch die Anforderungen charakterisierbar, welche sie an die Sprachverarbeitung stellt. In verschiedenen Situationen ist schneller Zugriff verschieden wichtig (z.B. im Dialog verglichen mit dem Schreiben), während unabhängig davon gewisse Aufgaben einen massiven Einsatz an Routineelementen verlangen, deren innere Struktur nicht oder nicht voll durchschaut zu sein braucht (z.B. Begrüssungssequenzen, Austausch von Höflichkeiten), während andere ohne analysiertes Wissen kaum zu bewältigen sind (z.B. komplexe Erklärungen, Paraphrasierungen, die eine präzise syntaktisch-semantische Realisierung vorgegebener konzeptueller Komplexe erfordern). Die beobachtbare Variabilität in der Lernersprache kann vor dem Hintergrund dieses Modells als Produkt der Interaktion von sprachpragmatischen Anforderungen und vorhandenen Wissens- und Kontrollmechanismen erklärt werden. Die Entwicklung von Lernersprachen erfolgt in bezug auf einzelne sprachliche Regularitäten .

wie auch insgesamt normalerweise vom unanalysierten zum analysierten Wissen und vom nicht-automatisierten zum automatisierten Zugriff.[2] Die in Schema 1 eingezeichneten Kästchen symbolisieren eine zunehmende, balancierte Sprachbeherrschung, der durchbrochene Pfeil deutet die ideale Entwicklungsrichtung an.

2.2 *Entwicklungsaufgabe*

Fortgeschrittene sind nicht nur definierbar aufgrund ihrer Sprachkenntnisse. Ich denke, dass sich mit den Vorstellungen, die wir von Fortgeschrittenen haben, auch bestimmte Ideen darüber verbinden, welches ihre weiteren Lern- und Entwicklungsaufgaben sind. Zwei Aufgaben ergeben sich unmittelbar aus dem oben abgedruckten Schema: Ausbau des Sprachwissens und Erweiterung der Kontrolle. Dies sind Aufgaben auf jeder Stufe, bei den Fortgeschrittenen sind dabei aber spezifische Anforderungen mit angesprochen. Diese sprachlichen Entwicklungsaufgaben verlangen nämlich eine direkte und intensive Auseinandersetzung mit der Sprachpraxis; ohne diesen Kontakt sind sie kaum anzugehen. Dies unterscheidet die Arbeit auf der Fortgeschrittenenstufe von dem, was vorher auf der Tagesordnung steht. Anfänger- und Mittelstufenunterricht ist denkbar (und üblich), sogar bis zu einem umstrittenen Grad fruchtbar auch ohne intensiven Bezug zur Sprachpraxis. Fortgeschrittenenunterricht lässt sich ohne diesen Bezug kaum mehr am Ziel der Sprachbeherrschung ausrichten. Die Spezifik der damit verbundenen Aufgaben lässt sich sowohl unter lerntheoretischem wie psychologisch-sozialem Aspekt beschreiben:

- *Lerntheoretischer Aspekt*
  Nach der Theorie sind Wissen und Kontrolle weitgehend voneinander unabhängig. Wo es um praktische Sprachbeherrschung geht (und wo es darum geht, sprachliche Entwicklungsmöglichkeiten bis zur vollen Zweisprachigkeit offenzuhalten), da muss eine gewisse Balance in der Entwicklung postuliert werden: Wo sich zu grosse Ungleichgewichte

[2] Die Eigenart schulischen Lernens zeigt sich darin, dass in bezug auf manche sprachlichen Phänomene metalinguistisches Wissen sehr früh aufgebaut wird; dieses Wissen kann nur sehr beschränkt als auf intuitiver Sprachkenntnis beruhend und diese weiterführend angesehen werden.

einstellen, ist es möglich, dass Wissen (ohne Kontrolle) im Hinblick auf sprachpraktische Anforderungen zu Ballast wird, dass übermässig geförderte Kontrolle (ohne ausreichendes Wissen) zu einer fossilierenden Sprachproduktion (und vielleicht auch -rezeption) führt. Ich werde auf einige Aspekte dieses Zusammenspiels bei der Besprechung der einzelnen Lernergruppen in Abschnitt 4 weiter unten zurückkommen.

– *Psychologisch-sozialer Aspekt*
Sprachlernen auf der Fortgeschrittenenstufe und darüber hinaus kann wohl in den wenigsten Fällen ein blosses Lernproblem bleiben. Der Aufbau eines zweiten, funktionierenden Systems der Verständigung beeinflusst individuelle Selbstbilder wie auch soziale Momente, etwa die Dynamik der Kommunikation in der zweiten Sprache und die sozialen Rollen, in denen Fremdsprachige sich finden. Auf der Anfänger- und Mittelstufe wirken solche Faktoren noch viel weniger mit, vor allem nicht im Fremdsprachenunterricht. Bei Fortgeschrittenen jedoch sind sprachliche Lernchancen und -aussichten aufs engste mit diesen Faktoren verknüpft.[3]
Ich bin versucht, etwas allzu generell, aber wirkungsvoll zu postulieren: Unter sozialpsychologischem Aspekt stehen die Fortgeschrittenen vor der Entwicklungsaufgabe, zweisprachig zu werden. Auf diese These möchte ich im folgenden Abschnitt etwas näher eingehen.

3. Zweisprachig werden

3.1 Ein globales Bild

Fortgeschrittene, dies meine These, sind Leute, die an der Schwelle zur Zweisprachigkeit stehen. Zweisprachig ist jemand, der oder die fähig ist, in einem weiten Bereich persönlich (und eventuell auch beruflich) relevanter Situationen kommunikativ ähnlich differenziert und erfolgreich wie in der Muttersprache zu handeln. Entsprechend bedeutet zweisprachig sein für verschiedene Leute in sprachlicher Hinsicht Verschiedenes.

[3] Dies ist der eigentliche Gehalt von Akkulturationstheorien. Für einen kurzen Überblick vgl. McLAUGHLIN 1987, Kap. 5.

Es gibt kein allgemein gültiges Ziel optimaler Fremdsprachbeherrschung.[4]

Zweisprachig zu werden bedeutet nun in mehrfacher Hinsicht einen Übergang:

1. *Psychologisch* bedeutet dies, in der zweiten Sprache ein sprachliches Verarbeitungssystem aufzubauen, das in wesentlichen Lebensbereichen parallel zum muttersprachigen funktioniert, dieses in gewissen Feldern an Flexibilität, Weite oder Zugänglichkeit vielleicht sogar übertrifft (typischerweise etwa in Gebieten, zu denen der Zugang in der zweiten Sprache erfolgt - etwa im Studium an einer fremdsprachigen Universität).
2. *Kommunikativ* bedeutet dies, den Bereich der "Lernersprache" zu verlassen und in wichtigen Bereichen handeln zu können und wahrgenommen zu werden als jemand, der keinen besonderen Schutz mehr braucht. Dabei spielt nicht so sehr eine Rolle, ob jemand noch Fehler macht oder nicht, sondern ob er oder sie als sprachlich voll handlungsfähig eingeschätzt wird und demgemäss mit der ungeminderten Komplexität und den Normalanforderungen üblicher Sprech- und Handlungsweisen konfrontiert wird[5]
3. *Soziokulturell* ist Zweisprachigwerden meist verbunden mit dem Übergang in eine andere Kultur. Man kann darüber streiten – und es wäre eine lohnende psycholinguistische Auseinandersetzung –, ob und unter welchen Umständen eine ausgereifte Kompetenz in einer fremden Sprache erreichbar ist ohne Eintauchen in die fremde Alltagskultur oder zumindest ohne Umgang mit Menschen, die diese Sprache als Muttersprache sprechen.[6] Der direkte Kontakt mit der anderen Kultur ist aber auf alle Fälle ein Merkmal sehr vieler, wahr-

---

[4] Mit dieser funktionalen Definition verzichte ich auf genaue normative Standards sowohl in bezug auf die Breite der Sprachkenntnis wie auch in bezug auf die Perfektion. Ich gehe aber davon aus, dass in diesen Bereichen eine zu grosse Abweichung von den Standards der Muttersprachigen dazu führt, dass Fremdsprachige nicht mehr im erwünschten Ausmass effizient handeln können. Normative Standards (wenn auch wohl schlecht definierte) wären demgemäss in dieser Bestimmung (und in den praktischen Anforderungssituationen für die Fremdsprachigen) eingebaut.

[5] Ich spreche hier nicht von Situationen, in denen Muttersprachige Lernenden gegenüber erwartbare und notwendige Anpassungen verweigern, sondern von Situationen, in denen solche Anpassungen als nicht mehr notwendig erscheinen.

[6] Es ist möglich, dass etwa Englisch als Weltsprache eine breites Feld von Lernmöglichkeiten bietet, die in diesem Sinne unabhängig von einer definierten Alltagskultur sind. Dies dürfte in bezug auf die meisten anderen Sprachen viel weniger gelten.

scheinlich der meisten Entwicklungsprozesse über das Fortgeschrittenenniveau hinaus, und die damit verbundene Erfahrung der Fremdheit, die Auseinandersetzung mit anderen kulturellen Prägungen und die Reflexion auf ihr Verhältnis zur muttersprachlich geprägten Lebenswelt wird den Lernerfolg in der Zielsprache mitbestimmen.[7]

Alle drei Punkte betreffen auf folgenreiche Weise soziale Positionen wie auch Selbst- und Fremdbilder, kurz: die Identität der Lernenden. Die Entwicklungen, um die es hier geht, werden wohl allgemein positiv bewertet und für erstrebenswert gehalten. Dennoch können sie Anlass für zahlreiche Verunsicherungen und Ängste abgeben, je nachdem, wie sich die Lernenden gegenüber der kommunikativen Ungeschütztheit und den kulturellen Differenzen einstellen können, abhängig auch davon, wie sie ihren eigenen sozialen Status sowie die Rolle und das Prestige ihrer Herkunftssprache und -kultur im Kontrast mit der fremdsprachlichen Situation erleben.[8] Entsprechend sind affektive Faktoren auf dem Weg zur Zweisprachigkeit und im Erleben zweisprachiger Situationen von eminenter Bedeutung.[9]

3.2 Gruppen von Fortgeschrittenen

Diese ersten Überlegungen mögen übergreifend einige Themen andeuten, die in der Lernsituation Fortgeschrittener wichtig werden, sie sind aber noch zu allgemein und sind kaum geeignet, den unterschiedlichen Gegebenheiten, die hier anzutreffen sind, Rechnung zu tragen. Die Fortgeschrittenen bilden keine homogene Gruppe; die oben pauschal

---

[7] Welche Position und welche Kommunikationsräume in der zielsprachigen Umwelt zu finden sind oder einem zugestanden werden, wird abhängen von einer Vielzahl von Faktoren wie Schichtzugehörigkeit, Status, Bildungshintergrund usw. Neben solchen objektiven Faktoren sind auch subjektive wie Einstellungen, Erwartungen usw. wirksam. Ich vernachlässige hier den Sachverhalt, dass unter Bedingungen der Diskriminierung, Marginalisierung oder Unterprivilegierung die Option "zweisprachig werden" sehr oft nicht mehr aufrechterhalten werden kann. Allgemein zur sozialpsychologischen Situation von (nichtprivilegierten) Minderheiten s. TSELIKAS 1986, zur sprachlichen Situation türkischer Migrantenkinder in der Bundesrepublik etwa HEPSÖYLER/LIEBE-HARKORT 1991.

[8] Einen informativen Überblick über Formen und Situationen der Zweisprachigkeit geben LÜDI/PY 1986.

[9] VALETTE/DISICK 1972 postulieren – für positive Annäherung – fünf Stufen affektiver Zuwendung zur fremden Sprache und Kultur, von einigermassen distanzierter Kenntnisnahme bis zur Internalisierung fremder Werte. Negative Reaktionen und Abwehr sind natürlich ebenso möglich. Dass solche affektiven Faktoren den Lernerfolg beeinflussen, ist weitgehend unbestritten.

BEST COPY AVAILABLE

vorgebrachten Gesichtspunkte zeigen sich in verschiedenen Situationen in ganz unterschiedlicher Weise, und sie sind auf unterschiedliche Weise verknüpft mit den linguistischen Aspekten der Lernaufgabe. Ich möchte im folgenden vier Gruppen von Fortgeschrittenen unterscheiden:

- Fortgeschrittene, die neu in die Zweitsprachsituation eintreten;
- Fortgeschrittene, die ausserhalb der Zweitsprachsituation im Unterricht weiterlernen;
- Personen, die in manchen Bereichen bereits zweisprachig sind und die sich in der Zweitsprache neue Bereiche erschliessen;
- Fortgeschrittene, die (in der Fremd- oder Zweitsprachsituation) primär fachsprachliche Weiterbildung suchen.

Didaktisch sind diese Unterscheidungen direkt von Belang nur dort, wo Fortgeschrittene für die Weiterentwicklung ihrer Sprachkompetenz eine unterrichtliche Stütze suchen. In diesen Fällen lassen sich dem Unterricht für die einzelnen Gruppen umschreibbare Anforderungsprofile zuordnen. Natürlich besuchen bei weitem nicht alle Fortgeschrittenen einen weiterführenden Unterricht; es ist aber erstaunlich, wie viele Lernende gerade auf dieser Stufe dies tun oder es doch eigentlich für wünschbar halten. Welches die genauen Beweggründe dafür sind, bliebe abzuklären; jedenfalls stellt diese Nachfrage uns immer wieder vor die Herausforderung, adäquate und möglichst hilfreiche Unterrichtskonzepte zu entwickeln.

4. Lernergruppen und Anforderungen an den Unterricht

4.1 Weiterlernen in der Zweitsprachsituation

Lernende, die als Fortgeschrittene in die Zweitsprachsituation eintreten, finden sich in einer prototypischen Situation. Sie erleben deutlich und direkt die Veränderung, die stattfindet, wenn schulisches Lernen der Fremdsprache umschlägt in eine gebrauchsfokussierte Situation, in der es keinen schulischen Schonraum und wenig Spielraum für versuchsweises Probehandeln gibt, sondern die Notwendigkeit alltäglicher und professioneller Kommunikation sich auch als unausweichlicher

Leistungsdruck zeigt.[10] Auch schulisch erfolgreiche Lernende – etwa solche aus dem Tessin und aus der Romandie, die an deutschsprachigen Universitäten studieren – erleben diese Situation und die damit verbundene Erfahrung der Unzulänglichkeit ihrer Kompetenz immer wieder mit Konsternation.

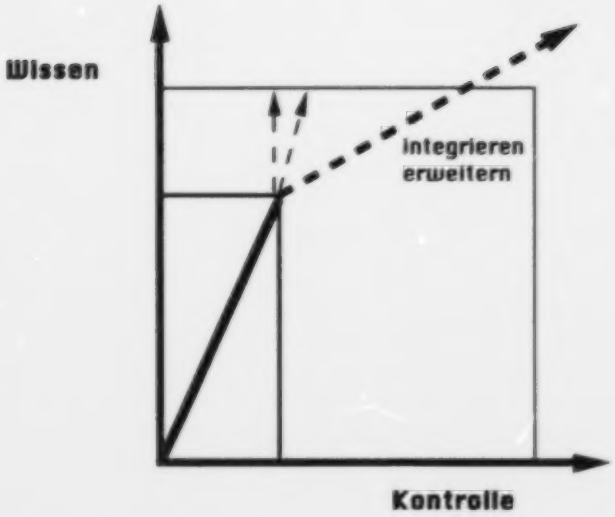
Idealtypische Gruppen hier sind etwa Maturanden, Austauschstudenten mit guter sprachlicher Vorbildung, vielleicht Au-Pairs usw. Vielleicht liessen sich hierzu auch Lernende rechnen, die zwar seit längerem in der Zweitsprachsituation leben, aber im geschützten Raum etwa von Integrationskursen, Vorbereitungsklassen usw. leben, ausserhalb des Unterrichts vor allem mit ihresgleichen verkehren und erst mit dem Übertritt in Regelklassen, ins Studium, in eine Lehre oder eine Arbeitsstelle vor die vollen oder nahezu vollen Anforderungen der Zweisprachigkeit gestellt sind.

Solche Lernende bringen eine einseitig ausgebaute Basis mit (s. Schema 2). Die dünnen Pfeile kennzeichnen die Richtung, in die die Entwicklung unter gleichbleibenden Bedingungen wahrscheinlich weiterlaufen würde; der dicke Pfeil indiziert die notwendige Umorientierung. Die vordringlichen Anforderungen an die Sprachentwicklung können in bezug auf diese Lernenden mit den Stichwörtern "Erweiterung" und "Integration" erfasst werden.

---

[10] Sprachlichen Leistungsdruck gibt es auch im Unterricht. Dort tritt er aber meist – ausser in Prüfungssituationen – als gruppenbezogener Anspruch in Erscheinung, etwa als Aufforderung an die Klasse, mit dem Lehrer oder der Lehrerin zusammen in ein Gespräch einzutreten. Die einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind nur momentweise zur aktiven Gestaltung des Austausches herausgefordert, und dies stets unter der Obhut der Lehrperson, die die Steuerung des Gesprächs übernimmt oder zumindest dessen Ablauf kontrolliert. Im Alltagsgespräch sind alle mit dieser schulischen Situation verbundenen Reduktionen der individuellen Verarbeitungslast für die Lernenden aufgehoben.

BEST COPY AVAILABLE



Schema 2

– *Erweiterung*
Eine wichtige Aufgabe betrifft den Ausbau des sprachlichen Wissens im syntaktisch-morphologischen, vor allem aber im lexikalischen und pragmatischen Bereich.
Was das Lexikon betrifft, so verfügen die Lernenden über relativ gute Kenntnisse, die aber nicht allen relevanten Situationen gerecht werden und rasch auch auf diese hin angepasst und generell erweitert werden müssen. Wichtig sind neben diesen objektiven Bedürfnissen die individuellen Ausdrucksneigungen und -stile, die sich auf dieser Stufe entwickeln. Eine vorgegebene Analyse des Lernstoffs, wie sie in Lehrbüchern zwangsläufig gemacht werden muss, verliert an Bedeutung. Dies bedeutet, dass die Lernenden selbst die hier anstehenden Lernaufgaben definieren müssen. Ein zweiter lexikalischer Aspekt betrifft die interne Differenzierung des Wortschatzes: die Einarbeitung der spezifischen syntaktisch-semantischen Gebrauchsbedingungen von Wörtern und Ausdrücken, die Markierung des

Wortschatzes und von Aussageweisen nach stilistischen Merkmalen usw.

Auf pragmatischem Gebiet verfügen schulisch ausgebildete Lernende meist über wenig variierte Möglichkeiten, kommunikative Kontakte zu gestalten, etwa sprachliche Funktionen auszudrücken, Gesprächsabläufe zu steuern usw. Teilweise ist dies Resultat mangelnder sprachlicher Flexibilität (s. Stichwort "Integration"), es hat aber auch sehr viel mit mangelndem Wissen um eine Vielzahl alltäglicher Ausdrücke und fremdkultureller Gepflogenheiten zu tun. Erweiterung der Kenntnisse in diesem Bereich (und im weiteren in dem von textuellen Normen und Mustern) ist meist erst als Resultat des Mitlebens in der zielsprachlichen Kultur zu haben.

- *Integration*

Die grössten Schwächen liegen in der wenig fortgeschrittenen Kontrolle über die vorhandenen Mittel. Damit fehlt die Grundlage für sprachliche Flexibilität und Flüssigkeit, ohne die eine funktionierende Sprachpraxis undenkbar ist. Psycholinguistisch erfordert dies eine durchgreifende Prozeduralisierung der vorhandenen Wissenskomponenten: Die lexikalischen und grammatischen Kenntnisse müssen in weitgehend automatisch ablaufende sprachliche Handlungszüge eingebettet werden. Dabei werden die verstreuten, zuerst nur langsam oder nur in bestimmten Kontexten aktivierbaren Elemente sprachlichen Wissens zusehends schneller und allgemeiner zugänglich. Deutlicher sprachlicher Ausdruck für eine solche Integration sprachlichen Wissens in einen funktionierenden Rezeptions- und Produktionsapparat ist die Verfügung über eine breite Palette von sprachlichen Routinen. Diese erlauben eine schnelle und gleichzeitig auf hohem Niveau stehende Sprachverarbeitung auf syntaktischem, morphosyntaktischem und semantischem Gebiet.[11] Subjektiv bedeutet Routinisierung einerseits einen gewissen Verlust an Übersichtlichkeit

[11] Verfügung über Routinen bedeutet also nicht einfach die tadellose Kenntnis einiger alltäglicher Standardfloskeln. Routinen bilden sich im Gefolge von Prozeduralisierung in bezug auf alle sprachlichen Aufgaben; sie erlauben den effizienten Aufbau komplexer Strukturen auf der Grundlage von vorgeprägten Komplexen (im "chunk"-Verfahren). KARPF (1989:15) spricht in diesem Zusammenhang von einer Veränderung im Verhältnis von Speicher- und Verarbeitungsökonomie in der Sprachverarbeitung. Dazu auch ANDERSON 1983. Zu Routinen aus fremdsprachdidaktischer Sicht vgl. die Beiträge in EPPENEDER 1986.

und Kontrolle – was sich etwa im Widerstand vieler Lernender gegen Zusammenziehungen, Kurzformeln etc. zeigt. Andererseits wird zunehmende Verfügung über Routinen erlebt als Fähigkeit, fremdsprachige Ausdrücke direkt auf ihren Sinn hin zu verstehen, ohne bewusste Dekodierungsarbeit oder Übersetzung, bzw. als Fähigkeit, zusehends ohne bewusste Formulierungsarbeit Intentionen in der fremden Sprache auszudrücken. Kommunikativ hat dies zur Folge, dass die Lernenden immer weniger in die marginale Rolle der schutzbedürftigen Fremden geraten (die dann nach Belieben übergangen werden, wenn Gesprächsthemen komplexer werden und man ihnen ein Verständnis nicht mehr zutraut).

Unterricht hat die Aufgabe, in dieser meist als unübersichtlich erlebten Situation den überkomplexen Input verarbeitbar zu machen, das heisst, Übersicht zu verschaffen, kommunikative Anforderungen bewusst nachzuvollziehen und die geforderten Lernprozesse im rezeptiven und produktiven Bereich abzusichern. Der Unterricht darf deshalb nicht einfach nach der traditionellen Manier der Sprachvermittlung verfahren; solchen primär auf Wissenszuwachs angelegten Unterricht haben die meisten dieser Lernenden bereits lange genug besucht. Gefragt sind didaktische Konzepte, die es erlauben, die alltägliche Erfahrung überkomplexer Anforderungen aufzunehmen - etwa dadurch, dass sehr anspruchsvolle Aufgaben gestellt werden. Im Gegensatz zu "draussen" können solche Aufgaben im Unterricht langsam, mit Bewusstheit und integriert bewältigt werden.[12] "Integriert" meint hier, dass Einzelfragen (inhaltlicher, syntaktischer, stilistischer ... Art) vorzugsweise nicht isoliert abgehandelt werden, sondern individuell in den Kontexten, in denen sie sich stellen, Gegenstand von Reflexion, Besprechung, Information und Beratung werden.[13] Anders gesagt: Im Unterricht mit diesen Gruppen von

[12] Ich glaube nicht, dass die unterrichtlichen Verfahrensweisen die ausserunterrichtlichen Erfahrungen genau abzubilden haben. Dies ist möglich (und wird etwa im Fachsprachenbereich auch mit Erfolg gemacht), aber nicht unbedingt nötig. Erfahrungen in Schreibkursen für Studierende, in denen literarische Texte geschrieben wurden, bestärken mich in der Auffassung, dass es nicht primär die unmittelbaren inhaltlichen Bindungen an die ausserunterrichtliche Wirklichkeit sind, die fruchtbares Lernen erwarten lassen, sondern dass vielmehr die Art der Aufgabenstellung (hohe, aber motiviert angegangene Ansprüche) und die durch die Unterrichtsanlage ermöglichten bewussten Verarbeitungsprozesse primär sind.

[13] Wenn hier von Reflexion die Rede ist, dann ist damit primär die Reflexion von Lernenden selbst gemeint. Dabei wird auch immer wieder deutlich werden, dass Besprechung, Information und

BEST COPY AVAILABLE

Fortgeschrittenen lässt sich die Aufgabe, sich in der fremden Sprache heimisch zu machen, nicht mehr auf später verschieben, wie dies meiner Ansicht nach im traditionellen Fremdsprachenunterricht sehr oft der Fall ist. Der Grenznutzen abstrakter Unterweisung sinkt, der Zuwachs blossen Wissens eröffnet immer weniger zusätzliche Möglichkeiten oder wirkt sogar disfunktional, wenn damit die primäre Entwicklungsaufgabe missachtet wird: der notwendige Aufbau einer sprachpraktisch ausgerichteten, funktionierenden Kompetenz.

Diese Forderungen verlangen ein Vorgehen, das traditionellerweise im Unterricht eher schwer zu realisieren ist: Aktivierung der Lernenden, Förderung von Eigenaktivität, ein Augenmerk nicht so sehr auf Neues, sondern auf bereits Vorhandenes, der Einbezug von Erfahrungen, die ausserhalb des Unterrichts gemacht werden. Eine Schwierigkeit in diesem Kontext ist, dass häufig Studierende mit der Selbstdiagnose in Kurse kommen, sie könnten "die Grammatik" zu wenig. Ein bisschen genaueres Nachfragen lässt dann oft erkennen, dass "Grammatik" ein Deckterminus ist, der verschiedenste Schwächen und vor allem verschiedene Quellen des Unbehagens benennt. Es ist nötig, solche Selbsteinschätzungen konstruktiv zu hinterfragen - sie führen oft zu einem Nachfrageverhalten der Lernenden, das zu ihren Bedürfnissen im Widerspruch steht (wie dann auch die oft negative Reaktion auf wörtliche Erfüllung ihrer Wünsche zeigt). Manchmal ist eine Aufklärung der wesentlichen Sachverhalte aber nicht leicht zu leisten. Einerseits ist die Gleichsetzung von Sprachschwierigkeiten mit Grammatikschwierigkeiten bei vielen so stark eingeprägt, dass sie kaum aufzulösen ist, auch wenn Faktoren wie mangelnde Kenntnis von Gesprächsregeln, Mühe im Ausdruck pragmatischer Funktionen, Ängstlichkeit (die oft einhergeht mit pragmatischer Ungeschicklichkeit) viel vordergründiger für mangelnde Verständlichkeit und Akzeptanz verantwortlich zu sein scheinen als grammatische Fehler. Manchmal sind es schlicht artikulatorische

---

Beratung durch die Lehrenden nicht immer besser zustande gebracht werden können als durch andere Lehrende auch. Auch wird hin und wieder die Beschäftigung mit einem sprachlichen, stilistischen oder kulturellen Problem nicht zu klären, allseits einsichtigen und verbal ausreichend legitimierbaren Erklärungen oder Lösungen führen. Im Bereich, um den es hier geht, sind immer wieder Dinge auf vertrackte Weise einfach so, wie sie sind. Wir haben es hier oft mit Gegebenheiten zu tun, die offenbar gelernt, die aber kaum auf sinnvolle Weise gelehrt werden können.

Schwächen, die das Reden mit Fremdsprachigen so beschwerlich machen können, dass niemand sich der Aufgabe gerne für längere Zeit unterzieht.[14] Andererseits ist der Verweis auf die Grammatik so falsch auch nicht. Kommunikatives Ungenügen ist eng verbunden mit mangelnder Flexibilität im Sprachgebrauch, und die ist ein Wortschatz-, aber auch ein grammatisches Problem. Nur ist dieses allein durch den Aufbau von Routinen zu beheben und nicht durch nochmaliges Lernen und Einüben isolierter grammatischer Regularitäten, auf die die Lernenden (vor dem Hintergrund ihrer Schulerfahrung) meist anspielen. Ich denke, dass Unterricht es schwer hat, solche Routinen in genügendem Masse zur Gebrauchsreife zu bringen. Sie sind ein Produkt intensiven Sprachgebrauchs, wie er typischerweise ausserhalb stattfindet. Aber Unterricht kann Vorarbeit für diesen Aufbau leisten, auf die im Sprechen (und Schreiben) dann zurückgegriffen werden kann.[15]

4.2 Weiterlernen in der Fremdsprachensituation

Eine besondere Gruppe von Fortgeschrittenen bilden jene Lernenden, die eine einigermassen solide Grundausbildung besitzen und die darauf aufbauend eine gewisse zielsprachliche Reife entwickeln möchten, dies jedoch ausserhalb des Zielsprachgebiets ausschliesslich oder primär im Unterricht tun müssen oder wollen. Diese Art des Lernens ist dann besonders anspruchsvoll, wenn es ohne zielsprachliche Kontaktpersonen auskommen muss und keine oder nur wenige Kurzaufenthalte im Zielsprachgebiet möglich sind. Typische Lernergruppe bilden hier Mittelschüler in den letzten Jahren vor der Matura (viele von ihnen be-

---

[14] Trotz versuchter Relativierung scheint das offensichtliche Vorliegen grammatischer Fehler vielen Lernenden die erfahrenen kommunikativen Schwierigkeiten genugsam zu erklären. Im Umkehrschluss wird dann angenommen, dass die Ausmerzung dieser Fehler die Probleme zum Verschwinden bringen würde. Ironischerweise ist dieser Schluss nicht ganz falsch. Bis die grammatischen Probleme behoben sind, müssen so viele sprachliche und auch psychisch-soziale Entwicklungen stattfinden, dass dann auch meist die Probleme gelöst sind, die wahrscheinlichere Ursachen für Missbehagen und Misserfolg sind – falls diese Entwicklungen stattfinden.

[15] Es scheint mir wichtig, dass diese Aufgabe angegangen wird, auch wenn bestimmte lernersprachliche Mängel noch nicht behoben sind. Wie die Untersuchungen von E. DIEHL zeigen (vgl. ihren Beitrag in diesem Band) finden bestimmte syntaktische Lernprozesse relativ spät statt und sind wohl auch erst möglich auf der Grundlage fortgeschrittener Prozeduralisierung.

BEST COPY AVAILABLE 23

finden sich im 5. oder 6. Lernjahr), oder Lernende in Konversations- oder Schreibkursen für Fortgeschrittene.[16]

Es ist wohl nicht unmöglich, aber schwierig, ohne Erfahrung der Zweitsprachsituation eine volle Gebrauchskompetenz in einer Fremdsprache zu erwerben. Im Rahmen einer nicht-zielsprachlichen Umgebung wird Sprache kaum je so intensiv zum Medium der Verständigung, des Lernens und Denkens wie in der Zielsprachensituation; auch wird der Sprachkontakt, besonders im Unterricht, dazu tendieren, distanziert und abstrakt zu bleiben. Beides sind Faktoren, die die Aufgabe des Zweisprachigwerdens nicht einfacher machen. Interessanterweise schreiben Universitäten den Studierenden in Fremdsprachphilologien Auslandaufenthalte von einer gewissen Dauer einfach vor; sie erzwingen damit jene Praxis, die offenbar nicht einmal an ihren spezialisierten Instituten genügsam gewährleistet werden kann.

Didaktisch gesehen besteht in einem fremdsprachlichen Unterricht für Fortgeschrittene die Herausforderung darin, die nötigen komplexen Gebrauchssituationen zu schaffen, ohne die eine Prozeduralisierung der angesammelten Wissensbestände kaum möglich ist. Es ist ja dieses Ziel, auf die das Lernen zumindest moderner Fremdsprachen letztlich hinzielt; und soll Weiterlernen einen Sinn haben, so muss diese Aufgabe angegangen werden. Ohne ein Minimum an Integration und Gebrauchsfertigkeit besteht die Gefahr, dass ein weiterer Zuwachs an Wissen kaum mehr aufgenommen und verkraftet werden kann. Dies ist eine These, die ich nicht wirklich belegen kann; sie wird aber zumindest durch den Eindruck bestätigt, den viele Schülerinnen und Schüler in den obersten Klassen der Mittelschule vermitteln: Sie scheinen in den letzten beiden Jahren kaum mehr Fortschritte zu machen, ja zum Teil ihr Niveau nur mit Not zu halten. Der weitgehend auf traditionelle Bildungsziele ausgerichtete Unterricht akzentuiert und verschärft die Praxisabgewandtheit, die den institutionalisierten Fremdsprachenunterricht ohnehin von seiner Konstitution her prägen, und zwar ausgerechnet in dem Moment, in dem eine gute Basis für die Entwicklung einer praxiszugewandten Kompetenz gelegt ist und diese

[16] Unter letzteren befinden sich häufig solche, die im Zielsprachgebiet gewohnt haben und ihre Sprachkenntnisse frisch halten, bzw. nicht verlieren möchten. Auf die psychologischen und linguistischen Lernbedingungen für diese Personen kann ich hier leider nicht eingehen.

Entwicklungsaufgabe erfolgversprechend in Angriff genommen werden könnte und müsste.[17]

Es ist möglich, dass das Tandem, von dem in diesem Band in einigen Beiträgen die Rede ist, eine Lernform darstellt, die gerade (aber nicht nur) in dem hier besprochenen Kontext relevante Spracherfahrungen vermitteln kann. Tandem verbindet Elemente von Unterricht (etwa Organisierbarkeit, Sprachbewusstheit usw.) mit solchen freier Sprachkontakte und vermittelt - im optimalen Fall - sprachliche, kommunikative und soziokulturelle Impulse in einer Weise, die im normalen, auf Gruppen bezogenen und von Kursleitern organisierten Unterricht nur schwer erreichbar scheint. Obwohl Tandem keineswegs eine Lernform nur für Fortgeschrittene darstellt, könnte es dank seiner spezifischen Vorzüge gerade hier eine wirksame Rolle spielen.

4.3 Weiterlernen von Zweisprachigen

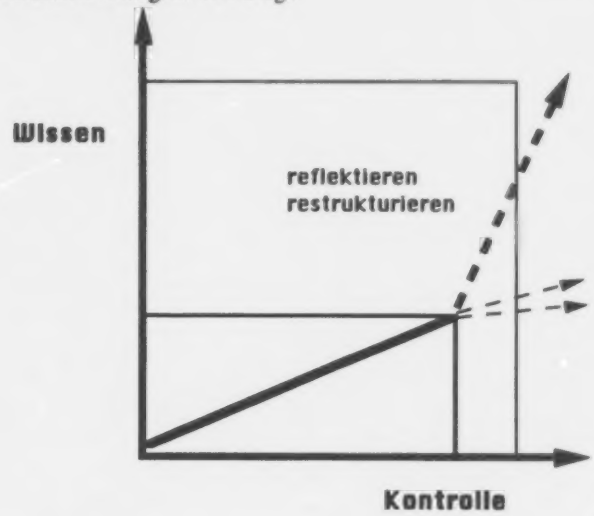
Eine – meiner Meinung nach zunehmend wichtige – Gruppe von Fortgeschrittenen sind jene, die bereits als zweisprachig gelten können. Ihre Kompetenz zeigt aber gewisse Lücken, die sich unter bestimmten Umständen als hinderlich bemerkbar machen.

In diese Gruppe gehören typischerweise Personen, die sich (z.T. erst nach Jahren der Berufspraxis) weiterbilden wollen, oder solche, die beruflich in neue Aufgabenbereiche hineinwachsen und damit auch neuen sprachlichen Anforderungen ausgesetzt sind, die sie nicht mehr routiniert und zufriedenstellend bewältigen können. Häufig ist dieser Wechsel verbunden damit, dass der Bereich der schriftlich zu erledigenden Aufgaben wächst oder komplexer wird. Zumindest werden in diesem Bereich die neuen Anforderungen am deutlichsten und am raschesten als überfordernd erkannt.[18]

[17] Einzelne Schülerinnen und Schüler zeichnen sich etwa an der Matura durch überraschend hohe Sprachbeherrschung aus. Nicht immer ist dies auf Sprachkontakte ausserhalb des Unterrichts zurückführbar. Offenbar können motivierte und begabte Schülerinnen und Schüler auch aus traditionellen Formen von Unterricht genügend Ansporn für sprachpraktisch ausgerichtete Entwicklungen ziehen. Impulse dazu scheinen hier nicht zu fehlen, aber für die meisten Lernenden nicht zu genügen. Zu Überlegungen, wie Lehren und Lernen im Unterricht zusammenhängen könnten und zum Konzept der (Lern)Agenda, die sich Lernende selber vornehmen, vgl. ALLWRIGHT 1984.

[18] Eine interessante, aber etwas abweichende Untergruppe bilden jene, die zweisprachig aufgewachsen sind, aber ihre zweite Sprache nur im mündlichen Bereich (und oft als Dialekt)

Das typische Bild der Zweitsprachenkompetenz solcher Zweisprachiger ist in Schema 3 dargestellt. Sie zeigen ein hohes Mass an Kontrolle, das heisst an Geläufigkeit und eine recht grosse Flexibilität; ihr Wissen zeigt aber deutliche Schwächen: Viele, oft recht isoliert scheinende Regularitäten der fremden Sprache werden nicht korrekt beherrscht.[19] Dies wird im dialogischen Bereich meist kaum auffällig; die gängigen Anforderungen werden ohne Probleme erfüllt. Im Schriftlichen (oder in anspruchsvollen mündlichen Situationen: Vortrag, Verhandlung, ...) zeigen sich die Schwächen stärker, oft sofort; komplexere Anforderungen werden nicht mehr problemlos oder nur mit deutlichen Mängeln bewältigt.



Schema 3

---

kennengelernt haben. Ihre (im Alltag vielleicht tadellose) Kompetenz kann sich im Zielsprachenland für Studium oder Arbeit als höchst ungenügend ausgebaut erweisen.

19 Auch hier zeigen die dünnen Pfeile die Richtung an, die die Entwicklung unter unveränderten Bedingungen wahrscheinlich nehmen wird (falls noch Weiterentwicklungen stattfinden). Der dicke Pfeil soll die Umorientierung verdeutlichen, die nötig ist, falls das Ziel balancierter und integrierter Kompetenz erreicht werden soll.

Im Vordergrund steht die Syntax und die Morphologie: Das entsprechende Wissen ist im Sinne von BIALYSTOK nicht durchgängig analysiert. Gewisse Strukturen werden im Rahmen von "chunks", von festen sprachlichen Wendungen, beherrscht und auch richtig produziert, sie stehen aber nicht allgemein zur Verfügung und werden ausserhalb der "chunks" nicht oder nicht regelmässig verwendet. Dies wird sichtbar vor allem im Schriftlichen mit seinen variantenreicheren, oft weitausgebauten und nicht mehr ganz übersichtlichen Satzkonstruktionen. Hier zeigt sich die nicht wirklich genau durchgeführte syntaktische Durchformung sehr deutlich. Oft wird durch das Schriftbild auch klar, dass im Sprechen feststellbare artikulatorische Unsauberkeiten und Verschleifungen nicht nur Geläufigkeit signalisieren, sondern auch morphologische Unsicherheiten verdecken.

Ein anderer Bereich ist der des Lexikons: Bei allem Reichtum herrscht oft Unklarheit über die genaue Bedeutung von Wörtern, über die semantische Differenz von Quasi-Synonymen oder über die richtigen Kollokationen von Wörtern im Satz. Meist kommt ein Registerproblem hinzu: typisch mündlich-sprachliche Mittel werden auch an Textstellen eingesetzt, wo schriftsprachliche gefragt wären. All dies deutet auf eine nicht gefestigte oder nicht weit genug ausgebaute Wissensbasis im lexikalischen Bereich hin.

Die Zweitsprachsituation hat bei diesen Lernenden nicht den erwarteten Erfolg gehabt: Die Sprachentwicklung ist zwar sehr weit gediehen, hat ihr Ende aber nicht in einer zielsprachkonformen Kompetenz gefunden. Welche Gründe im Einzelfall hier eine Rolle spielen könnten, darüber möchte ich nicht spekulieren. Der grundlegende Mechanismus, der dabei im Spiel ist, lässt sich mit KLEINS Begriff des "Vergleichsproblems" verdeutlichen (KLEIN 1984). Sprachen werden nur gelernt, solange die Lernenden linguistische Differenzen zwischen ihren Äusserungserwartungen (und ihren eigenen sprachlichen Produkten) und den Äusserungen ihrer Umwelt wahrnehmen. Dies ist zu Beginn des Lernens noch relativ leicht, es wird mit zunehmender Kompetenz immer schwieriger. Einerseits werden die kommunikativen Funktionen zusehends besser bewältigt, der Druck zum Weiterlernen nimmt ab. Andererseits werden bestimmte lernwirksame Signale auf der Fortgeschrittenenstufe tendenziell seltener: Viele Konstruktionen, Wörter, Kollokationen kommen nicht sehr häufig, in manchen

Kontexten kaum vor. Auch wenn sie bemerkt werden, reicht dieser Input für zuverlässige Aneignung vielleicht nicht aus. Vor allem dann, wenn sich die zweitsprachigen Erfahrungen mit Schriftlichem und mit Schreiben in Grenzen halten, werden ganze Bereiche von strukturellen, lexikalischen und stilistischen Phänomenen weitgehend aus dem normalen Input ausgeklammert.

Der Unterricht sieht sich in bezug auf diese Gruppe vor eine veritable Herausforderung gestellt. Er muss (auf seine Weise) jene Elemente der Spracherfahrung nachliefern, die der gelebte Sprachkontakt nicht in genügendem Masse zu bieten vermochte, und er muss Hilfestellungen leisten, damit dieser neue Input auch wirklich verarbeitet wird. Dies lässt sich mit den Stichworten "Reflektieren" und "Restrukturieren" umschreiben.

– *Reflektieren*

Die Aufmerksamkeit der Lernenden auf sprachliche und kommunikative Gegebenheiten muss neu geschärft werden. Dies betrifft zunächst pragmatische Faktoren: die routinierten, aber vielfach wenig variierten Formen der Gesprächsführung oder des Ausdrucks von illokutionären Funktionen, die oft wenig klare Abgrenzung formaler und informaler Situationen und zugehöriger Ausdrucksweisen. Gesprächsformen und Textsorten werden häufig ebenfalls nicht differenziert wahrgenommen, entsprechend zeigen sich auch hier wenig klare Abgrenzungen, Unsicherheiten in Register und Stilfragen usw. Im Hinblick auf sprachsystematische Bereiche müsste der Unterricht syntaktische und lexikalische Modelle liefern, die Anlass dazu geben können, die gewohnten Automatismen der Sprachverarbeitung stocken zu lassen und jene Strukturanalysen und -einsichten zu ermöglichen, die noch fehlen oder noch nicht genügend weit entwickelt sind. Es geht hier also, im Gegenzug zu dem, was in 4.1. gesagt worden ist, nicht so sehr darum, Routinen aufzubauen, sondern durch einsichtige Formen der Analyse ihre interne Struktur sichtbar und die darin wirksamen allgemeinen Regularitäten zugänglich zu machen.[20] Hier, genauso wie im Hinblick auf pragmatische

[20] Vgl. KARPF 1989: 14 zu analogen Prozessen in der muttersprachlichen Entwicklung. BIALYSTOK 1991 betont die metalinguistische Dimension in der Kompetenz Zweisprachiger. Diese vielfach

Phänomene, muss die verführerische Leichtigkeit dieser Lernenden im Verstehen und Kommunizieren gebrochen werden, damit ein neuer Zugang möglich wird.[21] Eine Didaktik des Fortgeschrittenenunterrichts müsste hierzu bestehende Verfahren sammeln, neue entwickeln und ihre Tauglichkeit evaluieren.

– *Restrukturieren*
Bestehende Fossilierungen müssten erkannt und sprachliche Handlungszüge neu strukturiert werden. Verfahren, die hier hilfreich sein könnten, sind etwa im Rahmen der Diskussion um "task-based syllabuses" diskutiert worden (vgl. BREEN 1987). Das Problem besteht darin, dass Reflexion wahrscheinlich eine wichtige Voraussetzung für diese Prozesse ist, allein aber nicht genügt. "Besseres" Wissen allein bewirkt kaum eine Veränderung eingefahrener Prozeduren, isolierende Übungen (etwas, das viele schon lange und zur Genüge kennen) wirken meist auch nicht. Die rasche Enttäuschung und Langeweile, mit der die Lernenden auf traditionelle grammatische Erklärungs- und Übungsangebote reagieren, zeigt sehr rasch die Grenzen dieser Vorgehensweise auf. Einige haben schon zu oft die Nutzlosigkeit solcher Bemühungen erfahren, fast alle fürchten die mühselige und dabei kaum erfolgversprechende Arbeit, die ihnen, angesichts ihrer Kommunikationsfähigkeit, sinnlos und abstrakt erscheint. Was sie fordern, sind Zugänge, die sie nicht zu Anfängern reduzieren, die aber wohl dazu imstande sind, sie "bei ihren Mängeln abzuholen".

4.4 Weiterlernen in spezifischen Bereichen: Fachsprache

Fachsprachlicher Unterricht für Fortgeschrittene ist Unterricht, der – in der Fremd- wie in der Zweitsprachsituation – eine bereits bestehende,

---

unterstellte höhere Bewusstheit für strukturelle Aspekte von Sprache ist vielleicht nicht nur ein Resultat von Zweisprachigkeit, sondern könnte sich gerade für Erwachsene als notwendig für das Erreichen reifer zweisprachiger Kompetenz erweisen.

21 HULSTIJN 1989 gibt Hinweise dafür, dass Aufmerksamkeit auf sprachliche Elemente (im Gegensatz zur alleinigen Aufmerksamkeit auf mitgeteilte Inhalte) tatsächlich relevant sein könnte für "intake", also für sprachlernwirksame Verarbeitung von Input.

relativ gut ausgebaute Grundkompetenz im Hinblick auf einen bestimmten Sach- oder Handlungsbereich ausbauen helfen soll.[22]

Solange Fachsprachenunterricht vor allem die *Rezeption* fördert, kann er die traditionellen Stärken des Unterrichts voll zur Geltung bringen: Techniken der Bedürfnisermittlung, der Analyse von Zielformen und Progressionen, die Darstellung, Erklärung und das Üben von Sprachmitteln. Es ist dies ein Gebiet, wo im Fremdsprachenunterricht für Fortgeschrittene neue inhaltliche und linguistische Systematisierungen möglich und nötig werden. Wo *produktive* Fertigkeiten (Schreiben, Vortragen) im Vordergrund stehen, teilt der fachsprachliche Unterricht die Schwierigkeiten, von denen wiederholt die Rede war: Er kann sprachliche Entwicklungen unterstützen und fördern. Es ist fraglich, wie weit er sie allein zu tragen und zu einem Abschluss zu bringen vermag. Fachsprachlicher Unterricht ist wohl, wie jeder andere, fruchtbarer in der Zweitsprachensituation, zumal der Aufbau fachsprachlicher Kompetenz meist auf der Grundlage einer noch durchaus nicht abgeschlossenen Entwicklung der Grundkompetenz einsetzt.

In bezug auf jeden Unterricht für Fortgeschrittene ist, über das bisher Gesagte hinaus, zu fordern, dass er die Lernenden für ihre eigene Situation sensibilisiert. Ziel des Zweisprachig-Werdens ist nicht eine Kompetenz, die jener der Muttersprachigen gleich ist. Dies anzustreben wäre eine Überforderung. Gefragt ist vielmehr eine bewusste zwei(t)sprachige Kultur des Sprechens und Schreibens und Sich-Verständigens. Den eigenständigen Status des Fremd- und Zweitsprachigen anzuerkennen, in seiner Bedeutung und seinen Konsequenzen zu erkunden und zu klären, kann mit dazu beitragen, dass die Lernenden wirklich zweisprachig werden können.

5 Zum Abschluss

Ich bin in diesem Beitrag von den Aufgaben ausgegangen, vor die Fortgeschrittene sich gestellt sehen, und ich habe versucht, aufgrund von

---

[22] Fachsprachlicher Unterricht kann auch Anfängerunterricht sein - etwa im Unterricht für fremdsprachiges Servierpersonal. Sobald die sprachlichen Anforderungen differenzierter und ausgreifender werden, ist für fachsprachlichen Unterricht eine gut ausgebaute Basiskompetenz von grossem Vorteil. Ein nur sektorieller Aufbau (Lesen von Texten im Fach Chemie) ist möglich; das Thema soll hier aber nicht weiter verfolgt werden.

einigen Rahmenbedingungen ihres Lernens Anforderungen an den Unterricht zu skizzieren. Insofern war es ein Versuch, Systematisierungen in einem komplexen und heterogenen Gebiet zu entwickeln.

Im Verlauf meiner Überlegungen habe ich immer wieder auf Möglichkeiten, aber auch auf Grenzen des Unterrichts hingewiesen. Hintergrund für diese Einschätzung ist die Überzeugung, dass Unterricht ein guter Ort für Vermittlungs- und Reflexionsprozesse ist, dass aber Praxis nicht seine Stärke ist; dass er zwar Wissen aufbauen, die Bildung von Routinen aber besser vorbereiten und stützen als wirklich durchführen kann. Entsprechend sehe ich die Zweitsprachensituation im Normalfall als unabdingbar für den Aufbau einer flexiblen und den Anforderungen des Kommunizierens angepassten Sprachkompetenz. Wo diese Situation nicht gegeben ist, ist der Unterricht weitgehend überfordert, wenn von ihm der Aufbau einer unmittelbar funktionstauglichen Kompetenz, einer Fertigkompetenz sozusagen, auf der Fortgeschrittenenstufe gefordert wird. Wo die Zweitsprachsituation gegeben ist, aber für eine ausreichende Sprachentwicklung nicht zureicht – und sie tut es gerade bei Erwachsenen häufig nicht – ist der Unterricht gefordert, Ausgleich zu bieten und für Impulse zu sorgen, die in der natürlichen Umwelt der Lernenden nicht in genügendem Masse vorhanden sind. Dass er dies, bis zu einem gewissen Masse bieten kann, scheint mir klar. Wie effizient er dies tun kann, und wie er es effizient tun kann, ist eine noch offene Frage.

Angeführte Literatur

ALLWRIGHT, R.L. (1984): Why don't learners learn what teachers teach? - The interaction hypothesis. In: D.M. SINGLETON; D.M. LITTLE; D.G. LITTLE (Hg.): *Language learning in formal and informal contexts*. Dublin: IRAAL

ANDERSON, John R. (1983): *The architecture of cognition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press

BIALYSTOK, Ellen (1982): On the relationship between knowing and using linguistic forms. In: *Applied Linguistics 3/3*

BIALYSTOK, Ellen (1991): Metalinguistic dimensions of bilingual proficiency. In: DIES. (Hg.): *Language processing in bilingual children*. Cambridge University Press

BIALYSTOK, Ellen; Ellen B. RYAN (1985): A metacognitive framework for the development of first and second language skills. In: D.L. FORREST-PRESSLEY; G.E. MacKINNON; T.G. WALLER (Hg.): *Metacognition, cognition, and human performance. Vol.1: Theoretical perspectives*. Orlando et al.: Academic Press

BREEN, Michael P. (1987): Learner contributions to task design. In: C.N. CANDLIN; D. MURPHY (Hg.): *Language learning tasks*. London: Prentice Hall International
EPPENEDER, Ralf (Hg.)(1986): *Routinen im Fremdsprachenerwerb*. München: Goethe-Institut
HEPSÖYLER, Ender; Klaus LIEBE-HARKORT (1991): *Muttersprache und Zweitsprache*. Frankfurt/M: Lang (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache 35)
HERMANNS , Fritz (1980): Jenseits der Systematisierbarkeit. Zum Deutschunterricht für Fortgeschrittene. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 6*
HULSTIJN, Jan (1989): Implicit and incidental second language learning: Experiments in the processing of natural and partly artificial input. In: H.W. DECHERT, M RAUPACH (Hg.): *Interlingual processes*. Tübingen: Narr (Language in Performance 1)
KARPF, Annemarie (1989): Ein neurophysiologisch orientiertes Modell des Spracherwerbs. In: B. KETTEMANN et al. (Hg.): *Englisch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr
KLEIN, Wolfgang (1984): *Zweitspracherwerb*. Frankfurt/M: Athenäum
LÜDI, Georges; Bernard PY (1986): *Etre bilingue*. Bern, Frankfurt/M: Lang
McLAUGHLIN, Barry (1987): *Theories of second-language acquisition*. London: Edward Arnold
McLAUGHLIN, Barry; NANDINI Nayak (1989): Processing a new language: Does knowing other languages make a difference? In: H.W. DECHERT, M RAUPACH (Hg.):*Interlingual processes*. Tübingen: Narr (Language in Performance 1)
TSELIKAS, Elektra (1986): Minderheit und soziale Identität. Soziale Wahrnehmung und Realitätskonstruktion bei Schweizer und Ausländerkindern. Königstein: Anton Hain
VALETTE, R.M.; R.S. DISICK (1972): *Modern language performance objectives and individualization. A handbook*. New York: Harcourt Brace Jonanovich

TEIL I

Sprachenlernen und Unterricht

Die Beiträge dieses Teil beschäftigen sich alle mit Fragen, die für das Lernen und den Unterricht auf Fortgeschrittenenstufe von Bedeutung sind. Sie nehmen dabei, unter ganz unterschiedlichen Perspektiven, Aspekte wieder auf, die in der Einleitung thematisiert worden sind und vertiefen sie im Hinblick auf didaktische, lerntheoretische oder linguistische Hintergründe.

Mike MAKOSCHS Beitrag geht aus von einer Bestandesaufnahme unterschiedlicher Lernbedingungen und Lernerbedürfnisse, wie sie ähnlich auch in der Einleitung angesprochen werden. Die Fragen, die sich hier an eine Didaktik ergeben, werden in zwei Zugängen weiterverfolgt: einerseits in einer Analyse der Lernprobleme, vor die sich Fortgeschrittene gestellt sehen, andererseits in einer Analyse von sprachlichen Phänomenen, die sich im Fortgeschrittenenunterricht neu als potentielle Lerngegenstände präsentieren. Es handelt sich hier, in MAKOSCHS Ansicht, weitgehend um Fragen der Sprachpragmatik; es geht um die Wahrnehmung von Phänomenen im Sprachgebrauch, die angemessenen und authentischen sprachlichen Ausdruck charakterisieren. Aus diesen Überlegungen zu Lernen und Sprache im Fortgeschrittenenunterricht zieht MAKOSCH die Konsequenz, dass Unterricht sich keinesfalls auf die Vermittlung von Kenntnissen beschränken darf. Stufengerechter, den Bedingungen angepasster Unterricht muss die Lernenden vielmehr in aktives, reflektiertes und selbstverantwortetes sprachliches Handeln involvieren. Als ein wesentliches Mittel hierzu wird der aufgabenorientierte Unterricht (task-based syllabus) genannt.

Erika DIEHL geht in ihrem Aufsatz der Frage nach, wie Fremdsprachige die deutsche Deklination lernen. Dies ist ein Thema des Fortgeschrittenenunterrichts par excellence, zeigen doch auch gute Lernerinnen und Lerner hier Schwächen, die oft kaum behebbar scheinen. DIEHLS Untersuchungen zeigen, in Übereinstimmung mit der Spracherwerbstheorie, dass diese morphologischen Details sehr spät erworben werden, dass sie weitgehend unabhängig davon erworben werden, ob und wie sie im Unterricht aufscheinen, und dass sie durchaus nicht uniform erworben

werden. Rahmenbedingungen wie Lernertyp, Muttersprache, Motivation spielen dabei mit eine Rolle. Diese Studie scheint darauf hinzuweisen, dass erst der Aufbau einer einigermassen funktionierenden Sprachkompetenz den erfolgreichen Einbau von morphosyntaktischen Details erlaubt, die sowohl komplex wie auch semantisch-kommunikativ kaum direkt von Belang sind (zumindest in den meisten Kontexten). Liesse sich diese Vermutung bestätigen, so würde dies einige der didaktischen Hypothesen stützen, die in der Einleitung und im Beitrag von M. MAKOSCH gemacht worden sind.

Heather MURRAY legt eine weitere empirische Untersuchung vor. Sie untersucht die Kommunikation, die sich in Gruppen während der Arbeit am sogenannten Dictogloss abspielt. Das Dictogloss ist eine Aufgabenform im Unterricht, die mehrere Elemente miteinander verbindet, die für lernwirksamen Sprachkontakt wesentlich scheinen: Autonomes Vorgehen der Lernenden, Aufmerksamkeit auf Sprache, themengerichtete Kommunikation zwischen den Lernenden, Aufforderung zu expliziter Reflexion (hier: zu metasprachlichen Aussagen und zu metakognitivem Zugang zum eigenen Sprachwissen). MURRAY beschreibt und diskutiert sehr einleuchtend, wo und wie das Verfahren die erhofften Effekte zeigt, aber auch die Punkte, wo dies nicht der Fall ist. Die Untersuchung scheint uns über den unmittelbaren Anlass hinaus von Bedeutung, denn sie zeigt sehr deutlich, wie wichtig es ist, unterrichtliche Verfahren auch empirisch zu testen und daraufhin zu untersuchen, wie weit in ihnen die angezielten und als relevant postulierten Elemente des Sprachkontakts tatsächlich realisiert werden.

Anton LACHNER thematisiert in seinem Beitrag einen anderen, in der Didaktik des Fortgeschrittenen-Unterrichts zunehmend wichtigen Aspekt: Die Bereitstellung von Selbstlern-Materialien. LACHNER plädiert für Spielfilme, die seiner Ansicht nach so gut wie kaum ein anderes Material authentisch, d.h. ohne Verfälschung ihrer Präsentationsform, in den Unterricht eingebracht werden können. LACHNERS Beitrag betrifft vor allem die technische Seite der Bearbeitung dieses Materials für die Lernenden: Anforderungen, die an die Aufbereitung gestellt werden müssen, damit es zugänglich ist, von den Lernenden nach ihren Bedürfnissen abgerufen werden kann und damit zugleich der Übergang zu weiterführenden Aktivitäten gewährleistet ist.

Paul MAURIAC schliesslich diskutiert am Beispiel des Französisch-Diploms DALF die Anforderungen, die im schriftlichen Bereich an die Zusammenfassung eines Textes (résumé) gestellt werden. MAURIACS Darstellung hebt die sprachlichen Kompetenzen hervor, die in dieser Aufgabe gefordert werden, und er beleuchtet einige der Verfahren, die in der Vorbereitung für diese Prüfung eine zielgerichtete Erarbeitung des nötigen Wissens und Könnens garantieren sollen. Die didaktischen Erfordernisse werden direkt aus den sprachlichen Zielen hergeleitet; im Unterschied zu den anderen Beiträgen stehen nicht Lernprozesse und didaktische Prinzipien in Frage, sondern die als Ziel gesetzte normgerechte Beherrschung einer Textsorte.

35

Never mind the width, feel the quality. From quantity to quality in language teaching at advanced levels

Mike MAKOSCH

1. Advanced learning and teaching: areas for concern

Either as language learners ourselves or through observation of our students, we have all experienced various plateaus in our abilities and skills in and knowledge of a target language. Such plateaus often arise from a need to know more about the target language, they often require a greater mastery of what we already know. Usually, both quantitative and qualitative progression are involved. Teaching languages at advanced levels is customarily assumed to be concerned with teaching learners who are traversing such plateaus.

We can assume that the vast majority of learners we are talking about have a fair degree of experience as language learners in formal settings, they may be motivated in any number of ways to continue learning the target language, and they will be probably embarking on this undertaking in a different institutional setting to that in which they learnt previously. Advanced learners may pursue a variety of possible learning paths and, thanks to their previous learning, will often be fully aware of which path they would like to follow and how they want to travel along it.

Evidence abounds that such learning paths are difficult to define for language learning at advanced levels:

- there is a marked lack of help and resources for both teachers and materials writers at advanced levels compared with the wealth of planning instruments available for lower levels;
- language teaching at advanced levels is often surrounded by a degree of uncertainty and a fair portion of "doing what we are used to".

These deficits are felt by learners in various ways:

- the demotivating remedial work on aspects of the syllabus which have not yet "stuck",
- the painstaking teasing out (by the teacher) of even more tricky areas of grammar,
- the ever-increasing load of more vocabulary and idioms,
- frustrating attempts to improve pronunciation and intonation.

- juggling with the finer points of performing more language functions in different settings using a wider range of register.

In the face of such contents it is hardly surprising that learners and teachers at advanced levels search for and find more meaningful and satisfying subjects such as Literature and Culture, or Business, or Technology. Language teaching becomes no longer "purely linguistic". The implication here is not that Literature and Culture should in some way be kept out of the foreign language syllabus. On the contrary, they can be seen as an enrichment, they lend meaning to and become carriers of language learning. What, then, are the consequences for the foreign language syllabus itself?

The tasks ascribed to syllabus designers traditionally consist of setting objectives, selecting contents and deciding on appropriate methodology to ensure progress in the learners. These tasks and of course the question of evaluation are often muddied by the requirements of institutionalized examinations which unfortunately tend to play an ever more important role in language learning and teaching, especially at higher levels.

There seems to be a problem for the language teaching profession here. Just as with teaching languages at lower levels, advanced levels require a clear framework for the specification of learning objectives and contents. Such a framework does not yet exist. Even at lower levels the traditional understanding of syllabus design as an analysis and preselection of bits of the target language, lumped together into predigested, "teachable" chunks has been shown to be by no means satisfactory. Given the diversity of possible learning paths at advanced levels, an exclusive focus on the ***"what"*** of language (the equation of items on syllabus lists with actual plans of action for language learning and teaching) is probably even more problematic than it is at lower levels.

2. A learning perspective

A review of one's own successful, or less successful, learning experiences, or a study of research into the criteria for successful learning, both suggest that neither syllabus design, nor materials design nor even language teaching have any regular, proportional effect on learning outcomes. Second language acquisition (SLA) research has shown that the sequence of learners' acquisition of morpho-syntactic features is resistant to formal

instruction.[1] As we all know from experience (but curiously and persistently ignore in our teaching practices and especially in the way we plan language teaching), learning outcomes rarely equate to teaching input.

SLA research has also taught us a great deal about different learner-types and learning styles.[2] The well documented awareness of the heterogeneity of learning groups, of the need to take account of individual differences in language learning, has yet to be transferred into syllabus design. Sound proposals regarding the methodological consequences of such an awareness are available, they have been tried and tested[3], but more often than not they are still not incorporated into overall curriculum design. It is probably only natural that economies of scale dictate that educational planning aims for the middle, that the lowest common denominator should be taken as the measure of all things. However the result of this is that individualisation, personalisation and differentiation are usually left up to the teacher alone. Surely this is not a satisfactory state of affairs.

On the basis of these findings from SLA research, we may feel pessimistic about the lack of articulation between language teaching and learning outcomes. But SLA research has also provided us with more optimistic results. For example, that formal instruction does improve the *rate* of learning and, what is relevant for teaching at advanced levels, it may well have a positive effect on the ultimate level of language learning *attainment*[4]. How can these two sets of findings be reconciled? The key factor seems to lie in the positive effect formal teaching has on the use of certain language learning strategies. Here the focus is not on what is taught but how.

For example, for a learner to go beyond what is explicitly dealt with in class, to process a text, say, and recognise certain grammatical rules at work, he/she needs to be able to call upon certain concepts of grammar, to generalise them, apply them and draw conclusions from what he/she encounters. The knowledge called upon here is not declarative knowledge (of the type: "the 'passé simple' is usually only found in literary texts") but rather procedural knowledge gained solving real problems and through

---

1 see ELLIS 1986 for an excellent summary of key issues in SLA and their relevance to language teaching.

2 A useful and provoking collection of articles on learning styles can be found in DUDA & RILEY 1990.

3 see NUNAN 1988 for just a sample account of the implementation of learner-centred approaches.

4 see DOUGHTY 1991 for evidence that formal instruction can effect ultimate levels of attainment in language learning.

evaluating the outcomes. (In the case of the 'passé simple' it would involve looking at and listening to authentic texts, speculating on the discoursal significance of the 'passé simple', looking at other examples of text and seeing whether the observations made hold true, or need revision.)[5] Opportunities provided in language teaching for the development of such procedural knowledge would be clearly beneficial in terms of enabling learners to learn beyond the classroom. This is especially true at advanced levels where learners may well have greater contact with the target language outside the classroom and are in fact preparing to become independent users of the target language.

Enabling learners to go beyond what is given implies learner autonomy as one of our goals in language teaching. Incorporating learner autonomy as a goal of language teaching has fundamental methodological consequences, not only consequences for our definition of language teaching content. We cannot simply add lists of learning strategies and techniques to our syllabus and claim to have included a learning to learn dimension. Autonomy is not something one can teach. It is not a method. One cannot progress from being non-autonomous to being fully autonomous according to some predefined syllabus. Autonomy is a state of individual and group development within which independent decisions can be taken, acted upon and evaluated.[6] Autonomy is not a stable phenomenon over time, nor does it reside exclusively within individuals. Degrees of autonomy can change from one day, or lesson, or phase of a task to the next in the same way as they can change from participating in one group or another.

The consequences of taking the findings of SLA research and concepts of learner autonomy into account in language teaching seem to indicate that we need to embrace the process of language learning and teaching in syllabus design. Especially at more advanced levels, learners will develop along their own individual lines: their levels of attainment at the outset will differ, their learning experiences and styles will differ, and their aims will differ. In view of this, it is the job of those responsible for language teaching to concentrate on learners' learning and not exclusively on the object of that learning (i.e. an analysis of the target language). In other words, we should help learners accomplish tasks designed to allow for and

[5] see LONG & CROOKES 1992 for further illustrations of the development of procedural knowledge.
[6] see BREEN 1984 and 1987 for further discussion of learner roles in learning tasks and LITTLE 1992 for an excellent overview of issues relating to learner autonomy.

encourage differentiated learning paths and outcomes whilst giving access to relevant information about the target language.

3. A language perspective

In the same way that insights into *learning* can lead us to a shift in focus in our approach to teaching languages, an examination of insights into *language as interaction*, an examination of what is now taken for granted in fields of study such as discourse analysis, pragmatics, ethnomethodology and computer assisted descriptive linguistics, lead us to a similar shift in focus.

As was mentioned earlier, one of the major concerns in language learning at advanced levels is the improvement of the ability to use one's knowledge and mastery of the target language appropriately as a means of interaction. In-roads made by descriptive linguistics into describing language as interaction have much to offer language teaching. However, many of these insights have been oversimplified and adapted to fit into existing models of language teaching (cf. functions and notions), whereas they really demand a complete reorganisation of the concept and role of the syllabus. There is a mismatch between current models of language and approaches to language teaching and learning.

One basic differentiation that has been made in recent descriptive models of language is that between transactional and interactional dimensions of language[7]. Transactional views of language focus primarily on the propositional content and direct illocutionary force of utterances and texts. The language teaching professions invest a great deal of energy in devising examples to illustrate these features. It is this type of language that is typically found in language teaching materials. The language of textbooks often remains formulaic, exemplary and dry. It gives us the ready-made chunks of language which, at advanced levels, fail to encourage independent learners of the target language. Interactional dimensions of language, on the other hand, carry the personal, the interpersonal, the discoursal import of any utterance. They are not just the "idiomatic extras" or the "slippery connectors" which stick "the important bits" together. Interactional language is central to projection of self, social contact and politeness conventions.

The following example illustrates the importance of this distinction:

---

[7] See McCARTHY 1990, 1991.

[Woman describing incident on radio 'phone-in programme]

1	Woman	..... I've been a victim *only* four days ago.
2	Interv.	Of what?
3	Woman	... Of of erm harassment. Err what happened *basically* was
4		six months err.. I was having *this* harassment.
5		*You know* stones thrown at the doors *and stuff* and... and in the end it got *rather rather* nasty.....

The words in italics, the way in which the woman directly modifies what she is talking about are clearly examples of interactional language. Her choice of tense, aspect and voice also indicate clearly how she feels about the incidents:

line 1: ***"I've been a victim four days ago..."***: the use of the perfect, although incorrect according to traditional grammars, indicates clearly that she still feels in some way a victim, she is still involved

line 4: ***"I was having this harassment..."***: the use of the past continuous in this case sets the scene (textbook use), it also implies that being the object of harassment could be classified as a "not out of the ordinary" state of affairs ("it was always happening"). Similarly, the woman's choice of "have harassment" and not "be harassed" underlines how commonplace, and unexceptional this incident is for her. i.e. *"having harassment"* (like "having back-trouble") as something which she was used to, rather than *"being harassed"* a more specific and maybe more unusual event.

line 5: ***"stones thrown at the doors..."***: the use of nominalisation in this case as a gloss of "harassment" compounds the "usualness" of the event, or at least the assumption by the woman that the interviewer shares her knowledge of what this kind of harassment involves. In choosing to explain "harassment" in this way, she is portraying herself for the moment as a victim of an anonymous, general phenomenon and not of any specific aggravation.

These are just a few examples of what is meant by interactional language in this short extract. Further analysis could focus on intonation, pauses, choice of lexis and lexical patterns. What is interesting for those teaching languages is the whole network of choices which go together to make this text coherent and cohesive, even if it does not fit in with traditional models of language.

The woman's choice and use of language forms is not in any way idiosyncratic, haphazard or even "incorrect". Here is a native speaker

speaking on the radio being understood by thousands of others. The fact that she is readily understood depends on her using common, everyday English. This indicates that the choices she makes, although they may be classified "incorrect" by traditional grammars, do, in fact, fit into a larger shared system of discoursal conventions. Computer-assisted analysis of spoken texts have begun to reveal the dynamic nature of such systems and demonstrate the importance of choices which are made within them. What we in language teaching can see emerging in the descriptions of these discourse-systems are what can be termed "grammars of speech". In contrast to traditional pedagogic grammars, such grammars of speech are based not only on reference to the transactional, (i.e. structures to be applied); they are also based on interactional choices (i.e. structures to choose from in order to express directness, involvement, cultural assumptions, etc.).

Looking back at our example we can see two other features of spoken language at work which have attracted the attention of linguists but unfortunately have not found their way into the mainstream of the language teaching profession: genre analysis and the study of cultural values and how they shape language use.

Even without the dots at the end of the example we know that the woman has not yet finished what she set out to do, namely tell her story. But how do we know that she set out to tell a story? How do we know that she has not finished?

The aspect of language analysis we are looking at here (genre) allows us to look at language and describe what people typically "do" with it. Here we are dealing not with isolated speech acts but rather combinations of speech acts, whole speech events. "Telling a story" is not a speech act, but a combination of speech acts interlaced with other, discoursal features.

In line 1 the woman announces she had an experience, and the use of "only" indicates that the experience is in her opinion still newsworthy, it is still worth telling the story. Already here we know that one possible way forward for the interview is for her to tell her story and, sure enough, the interviewer (in whose power it would lie) does not change the topic but invites her to continue with her story. In line 3 the woman actually announces the beginning of her story: "... ***what happened basically was ...***". But by line 5 she is already talking about the end and actually evaluating what happened. She has hardly started telling her story and it is already over. What, then, is missing? We know from genre analysis that the central feature of a narration is that at least an event is described, here

we have no actual event described as yet. But we also know from genre analysis that one common way of initiating a narration is to give a taste of what is to come (e.g.: "It was a dark, unfriendly night and no-one could foresee the dreadful events which were to unfold.").

The implications of this sort of genre analysis for language teaching at advanced levels are:

a) we can provide a much more useful specification of what people *do* with language, i.e. not just functions but an account of what people do with them, how they combine and what implications this has for choice of vocabulary and grammar[8], and consciously provide more opportunity to practise a variety of genres;
b) we can deal in whole speech events and we therefore need to create opportunities for learners to experience and participate in such speech events with all the interactive, interpersonal features and choices that are characteristic of them.

Going one step further, we also need to ensure these speech events and the learning activities around them take account of the embedded cultural values which inform language choice. In our example we have already mentioned the assumption by the woman that the interviewer shares, to a certain extent, her life experience, her cultural values with regard to the phenomenon of harassment of this kind. Using such a text with advanced learners would not only imply that learners would need an explanation of these cultural values but they should also be able to see how such values clearly influence the woman's choice of language ("*You know* stones thrown at doors and stuff.").

In summary, we can see that the language teaching profession has tended to over-emphasise a transactional approach to language at the expense of an interactional one. A static, prescriptive view of language concentrating on isolating small, digestible pieces and features of the target language tends to continue from language teaching at lower levels to more advanced levels. The implications for language teaching of taking account of more dynamic views of language, such as interactional analysis, are methodological. This is the same conclusion derived earlier in the learning perspective section. In order to experience language as interaction we need

[8] Cultural differences in the way genres are realised are noticeable between most languages. For example, the frequent resistance by Spanish learners of English to use common politeness formulae in, say, making requests, or the unease felt by many English learners of German on suddenly finding themselves on the receiving end of a serious lecture about of the dangers of a southerly wind when they thought they were engaged some harmless chit-chat about the weather.

to devise learning activities and tasks that allow this. In the next section I outline and exemplify the criteria for such tasks and their features.

4. Tasks in language learning and teaching

This final section aims to capture the points made so far and proposes a methodological construct to advocate a different approach to teaching language at advanced levels. As I have indicated above, language learning tasks are suitable units of analysis for language teaching and they can act as appropriate vehicles with which we can plan and carry out our teaching. Task-based language teaching (TBLT) is nothing new. In Europe, however, it has not gained much attention, probably as a result of a tendency to draw clear distinctions between objectives and contents on the one hand and methodology on the other.[9]

The major concern of TBLT does not consist in drawing up a priori taxonomies of tasks and activities but, instead, addresses the quality of tasks. It is concerned with describing the features and criteria which render learning tasks meaningful, fruitful learning experiences. This implies looking closely at the learning activities learners get involved in. In the following I should like to summarise the necessary features of language learning tasks, the criteria for factors such as relevance, difficulty and authenticity.[10]

NUNAN 1989 suggests the following framework for analysing tasks:

4.1 Features of language learning tasks

Types:

Communication tasks reflect actual tasks a person may undertake when communicating through the target language. They are characterised by the skills and strategies required in order to contribute meaningfully, appropriately and accurately to achieving communication.

Learning tasks address metacommunicative issues and as such complement communication tasks so as to render them learning experiences. Such tasks involve decisions as to how communication in the target language works, they refer also to procedural matters, i.e. how to organise a communication task in the group or class.

---

[9] see BREEN 1986 for a thorough treatment of TBLT.

[10] A detailed, comprehensive overview of task design with numerous examples can be found in NUNAN, 1989.

Goals: In any group individual learners will have different goals. The process of negotiation involved in accommodating differing goals within a given group activity presents an important learning opportunity in itself.

Outcomes: Learning outcomes from any given task will differ from learner to learner. What should feature in task design, therefore, is the possibility for there to be various outcomes (texts, summaries, tables, presentations, insights, group decisions, etc.).

Activities: Tasks incorporate various activities. The nature of these activities will vary from cognitive to affective, from physical to reflective, from group to individual, etc.

Input: Control over input for language learning tasks cannot lie solely with the teacher, i.e. external to the learners themselves. Learners should be offered and encouraged to use a variety of input sources.

Evaluation: Evaluation or monitoring of a task will involve questions such as: who does it? when?, how? and to what degree will this interfere with or even become part of the task itself?

Roles: Roles, both in the meta-sense of who manages the task as a group activity and in the sense of roles defined within the task itself should be appropriate and relevant to teachers and learners.

Settings: The setting or position of any given task within a language learning-teaching programme will be problem-generated. E.g. the evaluation of a task involving writing a letter to the editor, may well give rise to another task focusing on discourse patterns in this type of text.
The settings inherent to any given task must be subject to the same conditions of appropriacy and relevance as those applying to learner and teacher roles.

4.2 Criteria for tasks

After outlining the principal features of tasks, the following[11] briefly lists criteria which can be applied to any task in order to examine degrees of relevance, difficulty, and appropriacy.

[11] This list is based upon factors suggested by BRINDLEY 1987

Relevance:	Is the task meaningful to the learners a) at this stage of their learning and b) in terms of their goals?
Context:	What is presumed in terms of knowledge of the world, the target language and socio-cultural behaviour on the part of the learners? What is provided? To what extent do the participants have to suspend their "classroom" reality in order to be able to complete the task? To what extent would genuine participation in decision making in class militate against earlier or parallel learning experiences?
Complexity:	How many steps might be involved in completing the task? Is it possible to discern a clear procedure? Are the instructions clear? What cognitive demands does it place on the learners? How much information are the learners expected to process in order to complete the task?
Process-ability:	Is the language that learners are expected to interpret and produce in line with their processing capacity in terms of textual features, level of abstraction, interpersonal behaviour and cultural load?
Expected outcomes:	What degree of accuracy is expected? In interactive tasks, what is the desired outcome in terms of action, decision, effect on interlocutor? Is it possible, given the classroom context? Is the form of the expected outcomes clear to the learners?
Time:	How long do the learners have to carry out the task? Have they any say in this?
Help:	What help is available to the learners? Teacher? Books? Other learners? Are there any conditions attached to asking for and getting help? Is the teacher (or other source of help) sympathetic to the needs and moods of the learners?

5. Conclusion

In arguing for a re-examination of language learning and teaching at advanced levels I have proposed expanding our concept of syllabus design to incorporate both potential areas of content of language learning programmes and ways in which learners and teachers might work on these contents. The proposed synthesis of two realms which are traditionally dealt with separately is derived from insights into the nature of both learning and language. At advanced stages of language learning such a synthesis seems to present a logical solution to the problem areas outlined

in section 1 of this paper. Tasks are proposed as a powerful means of encapsulating this synthesis in syllabus design as well as providing meaningful opportunities for classroom action. Applying the criteria listed in section 4 learners are required to communicate to learn and learn to communicate, thus preparing themselves to become independent users and learners of the target language.

Bibliography

BREEN, M.P. (1984): "Process syllabuses for the language classroom". In: C.J. BRUMFIT (Ed.), *General English syllabus design. ELT Documents No. 118*, 47-60.

BREEN, M.P. (1986): "*Alternative Priorities and Criteria for the Design of a Language Syllabus for Adult Learners.*" Paper given at: International Colloquium on Syllabus Design in Foreign Language Learning in Adult Education, Ludwigshafen am Rhein, Germany.

BREEN, M.P. (1987): "Learner contributions to task design". In: C.N. CANDLIN & D. MURPHY (Eds.), *Lancaster Practical Papers in English Language Education.* Vol. 7. Language learning tasks. 23-46. Lancaster University.

BRINDLEY, G. (1987) "Factors affecting task difficulty" In: D. NUNAN (Ed.) *Guidelines for the Development of Curriculum Resources.* Adelaide, National Curriculum Resources Centre.

DOUGHTY, C. (1991): "Second language instruction does make a difference: Evidence from an empirical study of second language relativization". *Studies in Second Language Acquisition*, 13(4), 431-469.

DUDA, R & P. RILEY (1990): *Learning Styles*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy.

ELLIS, R. (1986): *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.

LITTLE, D. (1992): *Learner Autonomy. Definitions, Issues and Problems. Authentik Language Learning Resources*, Dublin.

LONG, M.H. & G. CROOKES (1992): "Three approaches to Task-Based Syllabus Design".In: *Tesol Quarterly*, 26.1, 27-47.

McCARTHY, M.J. (1990): *Vocabulary*, Oxford, Oxford University Press.

McCARTHY, M.J. (1991): *Discourse Analysis for Language Teachers*, Cambridge, Cambridge University Press.

NUNAN, D. (1988): *The Learner-Centred Curriculum*, Cambridge, Cambridge University Press.

NUNAN, D. (1989): *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.

Irren ist menschlich

Ein Vorschlag zur Objektivierung von Evalulerungskriterien

Erika DIEHL

1. Problemstellung

Von wann an ist ein Deutschlerner "fortgeschritten"? Was muss er können, was braucht er noch nicht zu können, wo darf er irren? Der Fremdsprachenlehrer alter Schule wird sagen: Er darf keine gravierenden Grammatikfehler mehr machen (Frage: Was ist ein "gravierender Grammatikfehler"?). Wer auf kommunikativen Unterricht eingeschworen ist, wird sagen: Er muss sich in den wichtigen Kommunikationssituationen seines Lebens in der Fremdsprache verständlich machen können (Frage: Was alles impliziert: "sich verständlich machen"?). Wer an die Effizienz von Schulunterricht glaubt, wird als Kriterium eine Anzahl von Jahren und Wochenstunden an Fremsprachenunterricht nennen; andere setzen mehr Vertrauen in Auslandsaufenthalte - und jedesmal wird sich ein anderes Profil des solchermassen als "Fortgeschrittenen" apostrophierten Lerners ergeben, mit dem einzigen gemeinsamen Nenner, dass er sich irgendwo auf der Achse zwischen dem Anfänger und dem "native-like speaker" befindet.

Es wäre zweifellos auch illusorisch, von irgendeinem Bereich der Linguistik in absehbarer Zeit eindeutige, intersubjektive Evaluationskriterien zu erwarten, die in diesem so komplexen Bereich der verbalen Kommunikation ein für allemal Klarheit zu schaffen vermögen; dafür ist er zu sehr von den verschiedensten Erwartungshaltungen - linguistischen Schulmeinungen, sozialpsychologischen Überzeugungen, emotionalen Prämissen - belastet. In diesem Aufsatz soll lediglich überprüft werden, ob aus den Denkanstössen der Zweitsprachen-Erwerbsforschung der vergangenen zwanzig Jahre Anhaltspunkte für eine befriedigendere Evaluationspraxis zu gewinnen wären.

2. Zum Stand der Zweitsprachen-Erwerbsforschung

Entscheidend für unser Thema ist in erster Linie die Beobachtung, dass auch beim Erwerb einer zweiten Sprache (L2) - analog zum Erwerb der Muttersprache (L1) - den unbewussten Sprachverarbeitungsprozessen offenbar eine sehr viel grössere Bedeutung zukommt als bisher angenommen. Sprachbeherrschung wäre nach dem Konzept der kognitiven Erwerbsheorie nicht das Ergebnis von zuerst gelerntem, dann automatisiertem Wissen, sondern Endstadium eines internen Reifungsprozesses, in dessen Verlauf die Spracherwerber Hypothesen über die Struktur der L2 aufstellen und solange revidieren und differenzieren, bis sie mit ihren Regeln normgerechte Äusserungen der L2 erzeugen können[1]. Gemeinsam wäre demnach für den L1- und den L2-Erwerb, dass er in einer Abfolge unumkehrbarer Phasen - der "Erwerbsequenzen" - erfolgt, deren jede durch eine bestimmte "Interimssprache" (oder Lernersprache) gekennzeichnet ist. Gemeinsam wäre auch beiden Erwerbsformen, dass sie gegen Eingriffe und Steuerungsversuche von aussen - wie zum Beispiel Belehrung und Korrektur - weitgehend immun sind.

Dass die Thesen der kognitiven Erwerbstheorie möglicherweise nicht ganz aus der Luft gegriffen sind, kann jeder Fremdsprachenlehrer nachvollziehen, dem das Phänomen der "typischen", geradezu voraussagbaren, unausrottbaren Fehler bekannt ist: Diese "Fehler" sind vermutlich ein Indiz dafür, dass die vom Lehrplan vorgeschriebene Progression gegen das interne "Erwerbsprogramm" verstösst. Ein eklatantes Beispiel hierfür liefert der Deklinationserwerb im Deutschen: Die Deklinationsparadigmen stehen in den Genfer Schulen im Lehrplan der Orientierungsstufe; effektiv erworben werden sie jedoch erst im Verlauf der ersten beiden Studienjahre im deutschen Departement, also vier Jahre danach - ohne explizites Training, allerdings bei intensivem Kontakt mit der Fremdsprache. Die Deklination gehört offensichtlich, wie übrigens auch bei Kindern deutscher Muttersprache, eindeutig in die letzten Erwerbsphasen. Zudem lassen sich bei den frankophonen Deutschlernern in den "Experimentierphasen" dieselben interims-

[1] Eine detailliertere Diskussion der Erwerbstheorien kann nachgelesen werden bei: E. DIEHL 1991. Präzisierungen wurden nachgetragen in dem Aufsatz: Probieren geht über Studieren, der in der Herbstnummer 1994 von "Deutsch als Fremdsprache" erscheinen wird.

sprachlichen Konstruktionen beobachten wie bei deutschen Kindern, so zum Beispiel Übermarkierungen am Artikelwort (**einer Hund, *eines Kätzchen)* und Parallelbeugungen am Adjektiv *(der *bissiger Hund, das *wildes Kätzchen)*[2].

Wenn die These vom Spracherwerb als Abfolge von Erwerbssequenzen tatsächlich zutrifft, dann wäre auch eine intersubjektive Definition für "Fortgeschrittene" in greifbarer Nähe: Man hätte lediglich durch Konsensus festzulegen, mit welcher Erwerbsphase Fremdsprachenlerner das Fortgeschrittenen-Niveau erreicht hätten. Es sei indessen gleich vorausgeschickt: Eine solche Hoffnung ist zumindest verfrüht. Zum einen, weil eine vollständige Beschreibung der Erwerbssequenzen noch aussteht - sogar für das Englische, der bislang bestuntersuchten Fremdsprache. Zum zweiten, weil sich das Konzept von den deutlich voneinander abgesetzten Erwerbssequenzen mehr und mehr als ein idealtypisches Konstrukt erweist: Es muss wohl doch mit breiten Überlappungszonen an den Rändern der Erwerbsphasen gerechnet werden, mit einer zumindest temporären Gleichzeitigkeit verschiedener Entwicklungsphasen. Und ausserdem - dies wird von den Kritikern der kognitiven Erwerbstheorie als Hauptargument ins Feld geführt - unterscheidet sich der Zweitsprachenerwerb in einem ganz entscheidenden Punkt vom Erstsprachenerwerb: nämlich durch die vorgängige Erfahrung mit der Erstsprache, die inzwischen als Referenzsystem im Gedächtnis eingespeichert ist. Ganz zu schweigen von den individuellen Unterschieden - emotionalen Faktoren, Denkstrategien, Gedächtniskapazitäten, momentanen Befindlichkeiten - die einer klaren Grenzziehung zwischen den Erwerbssequenzen Widerstand entgegensetzen.

In Anbetracht all dieser Nuancierungen und Einwände fragt sich, was von den Erwerbssequenzen noch übrig bleibt - insbesondere, ob sie als Ausgangsbasis für eine fundiertere Evaluationspraxis überhaupt taugen können.

Um diese Frage zu entscheiden, scheint mir der verlässlichste Weg die Probe aufs Exempel zu sein. Im folgenden werden aus einem Korpus von deutschen Texten frankophoner Studierender Auszüge aus Übersetzungen von vier Testpersonen vorgelegt, je ein Text aus dem

---

2 Genaueres zum Deklinationserwerb in der L1 vgl. DIEHL 1991, 58 ff.

ersten ("Text A") und aus dem zweiten Studienjahr ("Text B")[3]. Obwohl auf dieser Stufe der eigentliche Problembereich in der Lexik und Idiomatik liegt, beschränke ich mich aus Gründen der Vereinfachung auf die Analyse der Grammatikfehler. Die Ergebnisse werden in Thesenform zusammengefasst. Dabei bitte ich zu bedenken, dass alle hier vorgetragenen Beobachtungen durch viele weitere Beispiele aus dem Korpus belegt werden könnten.

3. Blick in die Praxis: Thesen zum Erwerb der deutschen Deklination

Zunächst bestätigt sich, was eingangs schon vorausgeschickt wurde: Unter den Grammatikfehlern der Testpersonen dominieren eindeutig die Deklinationsfehler. Unter Weglassung aller nicht eindeutig klassifizierbaren Fehler sind es bei Dominique im ersten Jahr zwölf, bei Sarah 7, bei Grégoire 5 und bei Bernadette 3. Und auch die letzten Grammatikfehler, die im zweiten Studienjahr noch vorkommen, sind der Deklination zuzurechnen (4 bei Dominique, 2 bei Bernadette, 1 bei Sarah). Als erste These sei also festgehalten:

1. These: Der Erwerb des deutschen Deklinationssystems findet in den letzten Erwerbsphasen statt.

In Dominiques Texten fällt - neben ihren relativ zahlreichen Deklinationsfehlern - ein weiterer Fehlertypus auf, der bei den anderen Testpersonen nicht mehr auftritt:

> *Und in der ganzen Welt, **tausende Lärme** über sie und ihre Tätigkeit **weiterlaufen*** (A/Z.4)
> *Wenn wir die alte Chronik glauben **es begann** im XVI Jahrhundert* (A/Z.10f).
> *Indessen, in ihrer Gliederung, **die Schweiz stand** immer ausserhalb der Ereignissen Europas* (B/Z.5).

Sie behält also im Hauptsatz die S-V-O-Stellung bei, auch wenn ein anderes Satzglied als das Subjekt die erste Satzgliedstelle besetzt, so dass das Verb an die 3. Stelle rückt - ein geradezu klassischer Fehler bei frankophonen (und vermutlich allen romanischsprachigen) Deutschlernern.

[3] Die Textauszüge sind im Anhang wiedergegeben; die Namen der Autorinnen und Autoren wurden verändert.

In den insgesamt 8 Sätzen dieses Typs, die in Dominiques Texten vorkommen, unterläuft ihr dieser Fehler dreimal; die Zweitstellung des Verbs im deutschen Hauptsatz ist also bei ihr noch nicht voll integriert. Es ist nun auch kein Zufall, dass sich gerade bei Dominique die meisten Deklinationsfehler finden: Durch zahlreiche Beispiele liesse sich belegen, dass sich Deklinationsfehler signifikant häufen, wo das Grundgesetz der deutschen Syntax noch nicht fest integriert ist. Es sieht so aus, als müsse der Sprachverarbeitungsapparat zuerst erkennen, dass nicht die Stellung vor dem Verb das Subjekt des deutschen Satzes definiert - wie im Französischen - , sondern eben seine morphologische Markierung. Erst mit der Einsicht in die funktionale Relevanz der Deklinationsmorphologie scheint sich der Erwerbsmechanismus in Gang setzen zu lassen.

Und so darf wohl als zweite These formuliert werden:

2. These: Der Erwerb der Zweitstellung des Verbs im Hauptsatz ist Vorbedingung für den Erwerb der Deklination.

Des weiteren fällt auf: Bei allen vier Testpersonen sind durchgehend nur Pluralmarkierungen fehlerhaft; der Erwerb der Singularparadigmen hat offensichtlich schon auf einer früheren Stufe stattgefunden. Dominique erreicht im ersten Jahr mit vier Pluralfehlern die höchste Fehlerzahl (hat allerdings auch 11 richtige Pluralformen - der Erwerb ist also durchaus im Gange!); im ersten Jahr experimentiert sie mit den verschiedensten Pluralmorphemen:

- mit dem Nullmorphem: *alle benachbarte Tür_* (A/Z.2)
- mit *s*: *Bankers (A/Z.1), Vermögens (A/Z.7)*
- und mit *e*: *einfache Initialbuchstabe_* (Z.1f))

e und Nullmorphem finden sich auch bei Sarah (A/Z.1 und 6), letzteres noch einmal bei Grégoire (A/Z.1) Mit fortschreitendem Erwerbsstand verengt sich jedoch offensichtlich die Auswahl an experimentellen Pluralmorphemen; übrig bleibt nur *n*: die letzten beobachtbaren Fehlmarkierungen im Plural sind alle *n*- Übergeneralisierungen: im ersten Jahr bei Sarah, Bernadette (bei beiden *Gerüchten*, A/Z.4), und Grégoire (*auf die Bergen*, A/Z.6) und bei Dominique schliesslich im 2. Jahr (*ausserhalb der Ereignissen*. B/Z.5).

Als dritte These liesse sich demnach formulieren:

3. These: Die Singularparadigmen werden vor den Pluralparadigmen erworben. n-Übergeneralisierungen im Plural markieren die letzte Phase vor dem Erreichen der zielsprachlichen Norm.

Übrigens scheint es im Bereich der Adjektivdeklination eine entsprechende Präferenzverlagerung von *e* auf *n* zu geben: Dominique, deren Adjektivmarkierung noch sehr defizitär ist - sie markiert alle ihre Adjektive im Plural mit *e* und damit falsch - braucht ein Jahr, bis sie das *n* integriert hat; in ihrem (B)-Text verwendet sie es viermal, und viermal richtig. Die drei anderen Testpersonen sind schon in ihrem ersten Studienjahr so weit; wenn sie Fehler machen, dann wegen einer Überbeanspruchung des *n*, so etwa Sarah:

> *diese ... Banken, die oft nur einfachen Anfangsbuchstaben ... tragen* (Z.2)
> *die Räuber und der Fiskus, unersättlichen Leute* (Z.10)

und Grégoire:

> *... von den Räubern und dem Fiskus beraubt, die unersättlichen Menschen sind* (Z.9).

Was für den Morphemerwerb gilt, trifft auch für den Kasusbereich zu: Der Erwerb vollzieht sich schrittweise in der Richtung zunehmender Differenzierung, in jeder Phase mit den entsprechenden Übergeneralisierungen. So sind beispielsweise bei Dominique noch Nominativ-Übergeneralisierungen - Spuren des frühen Ein-Kasus-Systems - zu beobachten, sogar im zweiten Studienjahr:

> *... haben wir **der** Einfluss (...) erlitten* (B/Z.2)

und vermutlich fallen auch ihre Kasusfehler im ersten Jahr unter diese Rubrik (wobei allerdings wegen der Formenidentität auch Akkusative gemeint sein könnten):

> *(einfache Initialbuchstabe) auf ein_ Tür, neben eine_ Tür, die alle benachbarte Tür_ gleicht*: (Z. 2)

Mit dem Dativ vermag sich Dominique offenbar bis ins zweite Studienjahr hinein nicht anzufreunden.

Wo hingegen bei den anderen Testpersonen Fehlentscheidungen bei den Kasus vorkommen, wirken sie sich überwiegend zugunsten des Dativ aus:

> *seit schliech die Begierde in **den** Herzen der Menschen* (Sarah, A/Z.9)
> *...Menschen, über **denen** und **ihrer** Aktivität tausend Gerüchte ... laufen* (Grégoire, A/Z.3)

Dativgeneralisierungen scheinen somit ein Indiz für fortgeschrittenen Erwerb zu sein: Sie zeigen, dass der Lernende sich diese Kategorie formal angeeignet hat und nunmehr die Anwendungsmöglichkeiten austestet. So dass thesenartig festgehalten werden kann:

4. These: Der Kasuserwerb vollzieht sich in der Reihenfolge Nominativ/Akkusativ - Dativ - Genitiv[4]. Dativ-Übergeneralisierungen sind Kennzeichen der letzten Erwerbsstufe.

Zu den Fehlern der letzten Erwerbsstufe gehören bekanntermassen auch die Genusfehler. Sie sind im vorliegenden Material zweifellos unterrepräsentiert - was daran liegt, dass die Übersetzungen zu Hause und unter Zuhilfenahme von Wörterbüchern angefertigt wurden. Was also an Fehlern stehengeblieben ist, sind Genera, die für die Testpersonen selbst keiner Verifizierung bedurften - und die deshalb von besonderem Interesse sind.

Zwei Typen von Genusfehlern lassen sich hier unterscheiden: die einen dürften auf Transfer zurückzuführen sein (so vermutlich ***die*** *Gebirge,* vgl. *frz.* ***la*** *montagne* bei Dominique A/Z.5, vermutlich auch ***den*** *16. Jahrhundert,* vgl. ***le*** *siècle* bei Bernadette A/Z.11); die anderen beruhen auf einer beliebten interimssprachlichen Genusregel, die lautet: Fremdwörter sind im Deutschen Neutra. So wird von Grégoire *Chronik,* von Dominique *Fiskus* und von Bernadette *Föderalismus* zum Neutrum erklärt - und dies, zumindest für die letzten beiden Substantive, unter Ignorierung jener doch relativ einfachen und ausnahmslos geltenden Regel, dass Substantive auf *-us* und *-ismus* maskulin sind - ein sprechender Beweis für die Resistenz interimssprachlicher Regeln gegen Korrektur durch angelerntes Wissen.

Bezeichnend ist nun, dass der Genuserwerb in einer flach ansteigenden Linie verläuft und keineswegs über einen "Entwicklungssprung", wie ihn etwa die Integration der V2-Stellung für den Morphologieerwerb bewirkt. Dies gilt übrigens für alle grammatischen Teilbereiche, deren Gesetzmässigkeiten - wenn überhaupt vorhanden - für die Sprachlerner nicht einsehbar sind, wie

---

[4] Problematisch ist beim Genitiv-Erwerb nicht die Funktion, sondern die morphologische Markierung, und hierbei nicht das Artikelwort, sondern die *s*- Markierung am Substantiv. Typisch sind etwa Fehler wie *die Musiek des Radiosender_ von Hilversum.* Genaueres dazu in DIEHL 1991, 23 und 32.

etwa die Kasuswahl nach Präposition, die Pluralmarkierung und die Adjektivdeklination. In allen diesen Bereichen bringen auch Fortgeschrittene keine spektakulären Fortschritte mehr zuwege. Diese Linearität dürfte ein Indiz dafür sein, dass der Erwerb nur über das Memorieren von konkreten Einzelvorkommen möglich ist - also parallel zum Wortschatzerwerb. Und das hätte als didaktische Konsequenz, dass von einem bestimmten Erwerbsniveau an das Lernen grammatischer Strukturen isoliert von ihrem lexikalischen Kontext sinnlos ist[5].

So könnte vor allem für die Didaktik fortgeschrittener Lerner die 5. These von Nutzen sein:

5. These: Je komplexer die L2-Grammatik strukturiert ist, desto mehr verläuft der Erwerb über Memorieren und Extrapolieren von konkreten Verwendungsfällen.

Aufgrund des hier vorgestellten Materials - das beliebig erweitert werden könnte - schlage ich folgende Erwerbssequenz für die deutsche Deklination durch frankophone Lerner vor:

Phasen des Deklinationserwerbs

ERWERBSPHASE	I	II	III	IV
(0) Syntax	Zweitstellung des Verbs	OK	OK	OK
1. Morphologie von Artikel und Nomen				
a) Singular	N/(A) erworben Experimente mit *-m, -er, (s)* Übermarkierungen	Klärung der D-Morphologie	Erwerb der Genitiv-Morphologie	OK
b) Plural (alle Kasus)	*-e, 0, -s, (-n)*	*-, -n, 0*	-e, -,	(OK)
2. Morphologie der Adjektive	Parallelbeugung			
(Sing. + Plural, alle Kasus)	*-, 0, (-n)*	*-, -n, (0)*	*-e, -n*	(OK)

[5] Bezeichnenderweise zählt übrigens im L1-Erwerb der Genusbereich zur "error-free acquisition" - und dies dürfte seinen Grund eben darin haben, dass das Kind seine Muttersprache nur in Kontexten lernt, eingebettet in den Gesamtkomplex der Nominalphrase, die alle Informationen für die Genusidentifizierung implizit enthält (MILLS 1985, 217).

3. Kasusverwendung	N-Übergeneralis	A-Übergeneralis	D-Übergeneralis	(OK)
4. Genus	Transfer und Experimente mit Neutra			(OK)
AUSBILDUNGSSTUFE*	Maturität	1. Studienjahr	2. Studienjahr	

Erläuterungen zur Tabelle:
OK = vollständig erworben.
(OK) = im grossen und ganzen erworben, mit vereinzelten Fehlervorkommen.
Unterstrichene Morpheme = von den Testpersonen bevorzugt verwendete Markierungen.
Morpheme in Klammern = vereinzelt verwendete Markierungen.
*Die Zuordnung von Erwerbssequenzen zu bestimmten Ausbildungsstufen ist keineswegs als allgemeingültig aufzufassen. Die Tabelle soll lediglich veranschaulichen, wie - meinen bisherigen Beobachtungen nach - die Ausbildungsstufen bei einer Mehrheit von Schülern mit den Erwerbssequenzen korrelieren.

Versucht man nun, nach dieser Tabelle die Erwerbsphasen der vier Testpersonen zu ermitteln, so gelangt man zu folgendem Ergebnis:

Dominique befindet sich mit ihrem Text (A) überwiegend in Phase I, mit ihrem Text (B) ist sie in die Phase (II) eingetreten. - **Sarah** dürfte mit Text (A) an der Nahtstelle zwischen den Phasen I und II stehen; mit Text (B) situiert sie sich in Phase III, vielleicht auch schon in IV (was die Analyse weiterer Texte erweisen müsste); **Grégoire** liefert mit Text (A) ein typisches Exemplar für Phase IV und hat mit Text (B) die Norm der deutschen Deklination erworben. **Bernadette** hingegen steht mit ihren beiden Texten an der Grenze zwischen Phase III und IV, ohne nennenswerte Veränderungen.

4. Relativierung der Erwerbssequenzen

Erfahrene Fremdsprachenlehrer könnten nun gewiss eine ganze Reihe von Fehlervorkommen aufführen, die sich nicht in dieses Erklärungsmodell einordnen lassen. Es kommen ja bekanntermassen Fehler vor, die - dem Schema nach - längst "überwunden" sein müssten, und andererseits tauchen zum Teil sehr komplexe Strukturen schon zu einem Zeitpunkt auf, zu dem dies, der Erwerbslogik nach, gar nicht sein

dürfte, wobei letzteres in der Regel nur deshalb weniger auffällt, weil unser Lehrerblick besser für das Aufspüren von Fehlleistungen geschult ist und Gelungenes als selbstverständlich und erwartbar voraussetzt (womit wir uns als Erben einer jahrhundertealten kulturellen, religiösen und moralischen Tradition ausweisen). Und wenn auch die Thesen der kognitiven Erwerbstheorie, wie ich meine, durchaus tendenziell die Lernprozesse zutreffend beschreiben, so wird man, von der Praxis belehrt, um einige Nuancierungen nicht herumkommen.

4.1 Einflussfaktor 1:"chunk learning"

Damit ist eine Lernstrategie gemeint, die in der Spracherwerbsforschung seit den 80er Jahren zunehmend Beachtung findet[6] und die in direktem Zusammenhang mit These 6 zu sehen ist: das Memorieren ganzer Wortblöcke, die als unanalysierte Versatzstücke, gewissermassen als vorgefertigte Bausteine in neuen Kontexten verwendet werden. "Chunk learning" - vielleicht auf deutsch als "Schablonenlernen" wiederzugeben - verwischt die Grenzen der Erwerbsphasen in beiden Richtungen: Es kann antizipatorisch späteren Erwerbsphasen vorgreifen, wie dies zweifellos bei Dominique der Fall ist, die, obwohl sie in ihrem ersten Studienjahr noch schwer mit der Deklinationsmorphologie ringt, doch schon die richtige Genitivbildung - im Plural! - anbietet:

> *während ihrer Arbeitsstunden* (A/Z.6)

Entsprechendes findet sich bei ihrem Kasusgebrauch: Das einzige Dativvorkommen in Dominiques Text (A) ist das fehlerfreie

> *in der ganzen Welt* (A/Z.3)

- und dies in einem Satz mit falscher Verbstellung, wohl eine eindeutige Demonstration dafür, dass Dominique von ihrem Strukturwissen her keineswegs die Vorbedingungen für eine solche Bildung erfüllt.

Chunks können sich aber auch regressiv auswirken: dann nämlich, wenn sie vom Erwerbsprozess abgekoppelt und ohne die erforderliche grammatische Bearbeitung, gewissermassen wie erratische Blöcke, in

[6] Vgl. hierzu etwa Wong FILLMORE 1979, 211f; ELLIS 1985, 167ff; SKEHAN 1989, 37, 41, 69, und NATTINGER 1990, 200.

neue Kontexte eingesetzt werden. Dies ist sicher bei Sarah der Fall, wenn sie noch in ihrem zweiten Studienjahr schreibt:

im Gegenstrom von alles, was in dem Rest Europas geschah (Z.4f).

Die Dativmorphologie beherrscht Sarah bereits im ersten Jahr; die Präpositionen, die den Dativ regieren, kann sie jederzeit ohne Zögern aufzählen (Text (A) bestätigt es übrigens). In der Kombination mit *alles, was* hingegen erweist sich der Reflex des memorierten Versatzstücks als stärker als ihr grammatisches Wissen.

4.2 Einflussfaktor II: Die Erstsprache

Die Muttersprache beim Erwerb einer Fremdsprache völlig umgehen zu können, war sicher eine Illusion der "direkten Methode". Es scheint nun eben eine Grundeigenschaft menschlichen Erkenntnisgewinns zu sein, auf dem bereits Gelernten aufzubauen, bevor der Schritt ins Neue, Unbekannte getan wird[7]. Dass dieses - zweifellos ökonomische - Verfahren eine Art Eigendynamik zu entwickeln tendiert und vorschnell auf Gleichheit schliesst, wo effektiv Unterschiede vorliegen, das weiss man seit den Tagen der Gestaltpsychologie und insbesondere seit der Stereotypenforschung. Im Spracherwerb nannte man bis vor kurzem die misslungenen Ergebnisse eines solchen Vorgehens "Interferenzen"; heute ist man gewillt, auch die positiven Auswirkungen einer solchen vorgegebenen Kenntnis anzuerkennen und spricht deshalb von "Transfer", um die negative Assoziation von "Interferenz" zu vermeiden[8].

Erwartungsgemäss lassen sich auch bei den vier Testpersonen Beispiele für negativen Transfer finden - freilich in sehr unterschiedlicher Dosierung. In Dominiques Text (A) wird man am ehesten fündig, und zwar in allen hier untersuchten Bereichen:

- In der Syntax hat sie sich noch nicht definitiv von der französischen S-V-O-Reihenfolge gelöst (vgl. oben);
- bei den Genera sei an das Beispiel *die Gebirge* erinnert;
- ihre Experimentiermorpheme im Pluralbereich und bei den Adjektiven stammen aus dem französischen Morpheminventar;

[7] Vgl. hierzu auch CORDER 1992, 29.
[8] Eine besonders nachdrückliche Verteidigung dieser Position ist nachzulesen bei CORDER 1992, 19f.

53

- statt Dativ verwendet sie, in Analogie zum französischen *complément d'objet direct*, den Akkusativ,
- und sie übernimmt bei Verben die Rektion des Französischen (vgl. *wenn wir eine_ alte Chronik glauben* .... A/Z.10).

Dieser letzte Fehler findet sich auch bei Sarah (A, Z.11) - sonst ist jedoch keiner der Fehler der anderen Testpersonen durch Transfer zu erklären, im Gegenteil: wenn sie sich im Morphem vergreifen, dann durch Übergeneralisierung von als typisch deutsch empfundenen Formen und Kategorien (wie Plural-*n*, Dativ-Generalisierungen und interimssprachliche Neutra-"Regeln").

So wird man wohl im L2-Erwerb nicht umhinkommen, für jedes L1-L2-Sprachenpaar eine spezifische Erwerbsfolge aufzustellen, da, zumindest in Frühphasen, das Modell muttersprachlicher Strukturen sich je nach ihrer Beschaffenheit beschleunigend oder hemmend auf den Erwerbsprozess auswirken kann. Mein Testmaterial legt die Vermutung nahe, dass mit fortschreitendem Erwerb die Anziehungskraft muttersprachlicher Strukturen nachlässt[9].

4.3 Einflussfaktor III: Die Regressionen

Damit sind jene Fehler gemeint, vor denen Unterrichtende wie auch Lernende kopfschüttelnd stehen, weil jede Erklärung versagt. Es handelt sich auch nicht um fossilisierte "chunks", sondern unverkennbar um Rückfälle in Strategien längst überwundener Erwerbsphasen.

Als einzige Regression im hier vorgelegten Material wäre eventuell Bernadettes *mit den 16. Jahrhundert* (A/Z.11f) zu rubrizieren, eine eindeutige Akkusativ-Übergeneralisierung nach einer den Dativ regierenden Präposition (wobei Bernadette ohne Zweifel "weiss", dass *mit* den Dativ verlangt).

Eindrucksvollere Beispiele aus Bernadettes Erwerbskarriere liefern folgende Sätze, ebenfalls aus Übersetzungsübungen:

Bei ihm ist alles grau wie eine Mauer: seiner Anzug, seiner Ausdruck

***Um 1850 in Elsass willigte** ein Lehrer (...) ein Lebensmittelhändler zu werden*

[9] Entsprechendes beobachtet auch ODLIN 1989, 133f.

Dabei stammt der letzte Satz vom Ende ihres zweiten Studienjahres ....

Angesichts solcher momentaner "Pannen" des Erwerbsapparats versagen linguistische Kriterien, weshalb ich meine, dass ein der Psychologie entlehnter Terminus dem Phänomen eher gerecht zu werden vermag. Jedenfalls ist bei Evaluierungen äusserste Vorsicht geboten, damit dergleichen Regressionen nicht überbewertet und als repräsentativ für den erreichten Erwerbsstand fehlinterpretiert werden.

5. Bedingungen erfolgreichen Erwerbs

Für Fremdsprachendidaktiker ist es allerdings mit dem Nachweis von Erwerbssequenzen noch nicht getan, auch nicht in ihrer nuancierten Fassung. Denn es liegt auf der Hand, dass die Lernerindividuen diese Erwerbssequenzen mit unterschiedlichem Glück durchlaufen; schon die schmale Datenbasis dieser Untersuchung liefert ein sprechendes Veranschaulichungsmaterial hierfür. Es sei deshalb zum Abschluss für die vier Testpersonen der Frage nachgegangen, wie sich die Unterschiede zwischen ihren Anfangskenntnissen (zu Beginn des Studiums) und zwischen ihren Erwerbsfortschritten (im Verlauf eines Studienjahres) erklären lassen.

Die schulischen und akademischen **Erwerbsbedingungen** dürften bei allen vieren ähnlich gewesen sein: Alle besuchten sie Genfer Primar- und Sekundarschulen bis zur Maturität, und an der Universität folgten sie dem für Studierende des ersten Jahres vorgesehenen Programm. Hinzu kamen allerdings Deutschlandaufenthalte unterschiedlicher Dauer: der kürzeste bei Bernadette (zwei Wochen nach dem ersten Studienjahr), drei Monate vor Studienbeginn bei Dominique und Sarah. Sarah verbrachte zudem ein knappes Jahr in Zürich, und Grégoire kam regelmässig zu Familienbesuchen nach Deutschland. Diese Aufenthalte wurden bei Sarah, Dominique und Grégoire noch ergänzt durch einen einmonatigen Sprachkurs in Deutschland nach dem ersten Studienjahr.

Ausserschulischer, natürlicher Erwerb ist also - erwartungsgemäss - sicher förderlich, wie vor allem das Beispiel von Grégoire zeigt; auch Sarahs schnelle Fortschritte lassen sich wohl dadurch erklären, dass sie latent vorhandene Kenntnisse nur zu aktivieren brauchte. Dass bei Bernadette der Erwerb während ihres ersten Studienjahres stagniert, mag mit ungenügendem "Input" zu tun haben - allerdings bleibt ihr hohes Einstiegsniveau noch ungeklärt. Und dass Deutschlandaufenthalte

keinerlei Garantie für erfolgreichen Spracherwerb sind, beweist das Beispiel von Dominique.

Nun können freilich auch optimale Erwerbsbedingungen eine fehlende **Motivation**[10] nicht ersetzen. Und Dominiques Motivation hielt sich in Grenzen: Schon in der Schule empfand sie den Kampf mit der deutschen Grammatik als eine Qual. Das Deutschstudium war eine Notlösung (bestimmte Vorschriften der Genfer Studienordnung liessen ihr keine Wahl), und ihr Deutschlandaufenthalt hat ihr keine guten Erinnerungen hinterlassen. - Nun war allerdings auch die sehr viel erfolgreichere Sarah erst aufs Deutschstudium verfallen, nachdem sie einen gescheiterten Versuch in einem anderen Fach gemacht hatte; und Grégoires Familienaufenthalte in Deutschland scheinen, seinen eigenen Aussagen nach, nicht zu seinen schönsten Kindheitserinnerungen zu gehören. Motivation ist also durchaus eine hilfreiche Triebkraft beim Spracherwerb; nur braucht sie in keinem direkten Zusammenhang zum Gegenstandsbereich zu stehen, sondern kann ebensogut in rein persönlichen Bedürfnissen und Ambitionen verankert sein.

Als weitere Erklärungshypothese für erfolgreichen Erwerb wird auch die vorgängige **Erfahrung mit anderen Sprachen**[11] vorgeschlagen. Es scheint in der Tat plausibel, dass eine möglichst breit gefächerte Kenntnis anderer Sprachsysteme die Hypothesenbildung und -überprüfung beschleunigen kann. Dies ist bei Bernadette in sehr ausgeprägtem Masse auch der Fall: Sie ist zweisprachig - englisch/französisch - aufgewachsen, hat in ihrer Schulzeit neben Deutsch auch Latein gelernt und überdies freiwillig noch zwei weitere Sprachen dazu. Auch bei Sarah greift diese Erklärung; sie studiert Englisch im Hauptfach und hat ihre Kenntnisse durch ausgedehnte Aufenthalte in den USA vervollständigt. Dominique hingegen - ebenfalls mit Englisch im Hauptfach - empfindet die Koexistenz der beiden Sprachfächer als Belastung; offensichtlich kann sie sich ihre anderweitigen Spracherfahrungen für ihren Deutscherwerb nicht nutzbar machen.

Es zeigt sich also, dass alle erwähnten Erklärungshypothesen durchaus bei einigen Testpersonen zutreffen - bei anderen hingegen

---

[10] Die Motivation ist inzwischen so eindeutig als unverzichtbarer Motor jeglichen Lernprozesses nachgewiesen, dass an dieser Stelle nicht mehr darauf eingegangen zu werden braucht. Einen Überblick über den derzeitigen Stand der Motivationsforschung bietet SKEHAN 1989, 49ff.

[11] So etwa von LARSEN-FREEMAN und LONG 1991, 206

nicht, so dass die wirklich ausschlaggebenden Ursachen wohl in einer tieferen Schicht zu suchen sind. Aufgrund einer Longitudinalstudie über zwei Jahre hinweg, in der die Erwerbsstrategien von zwölf Studierenden unseres Departements detailliert untersucht wurden[12], komme ich zu dem Schluss, dass es die - weitgehend unbewussten - kognitiven Verhaltensweisen, mit anderen Worten: die **Strategien** der einzelnen Lerner sind, die über den Erwerbserfolg entscheiden. Und diese wiederum sind tief in der Persönlichkeitsstruktur verankert.

Erfolgreiche Erwerber, so erwiesen es die Daten, sind experimentierfreudig; sie grenzen bestimmte Problembereiche aus und arbeiten zielbewusst mit präzisen Hypothesen, die sie konsequent durch Übergeneralisierungen testen (wobei sich all dies unterhalb der Bewusstseinsgrenze abspielt); sie sind auch schnell bereit, untaugliche Hypothesen durch neue zu ersetzen oder normwidrige Vereinfachungen zu differenzieren (Sarah könnte als Vertreterin dieses Typs genannt werden, wohl auch Grégoire). Auf diese Weise durchlaufen sie die Erwerbsphasen schneller als beispielsweise andere Erwerbstypen, die zwar den ersten Schritt - den der Hypothesenbildung - ebenso entschieden tun, jedoch Mühe haben, ihre normwidrigen Hypothesen zu korrigieren (dies gilt in eingeschränktem Masse für Bernadette). Diese Erwerbstypen sind prädestiniert für "Fossilierungen" - d.h. sie frieren ihre Erwerbsprozesse in einem bestimmten Stadium ein. Die unglücklichsten Spracherwerber sind jedoch diejenigen, die sich vor Experimenten mit der neuen Sprache scheuen. In ihrer Ratlosigkeit sind sie zuerst versucht, sich an den vertrauten Elementen ihrer Erstsprache festzuhalten, wo die strukturelle Nähe einen solchen Transfer überhaupt zulässt. Und wo sie sich in Neuland wagen, tun sie es mit dem Mut der Verzweiflung - ohne ersichtliche Arbeitshypothesen, ohne nachvollziehbare Strategien, auf den glücklichen Zufall hoffend, der ihnen ja auch richtige Treffer bescheren kann. Verfügen sie über ein gutes Gedächtnis, so können sie sich mit "chunks" behelfen und damit sogar die Illusion einer gewissen Sprachbeherrschung erwecken. In ihren Anfängen muss wohl Dominique zu diesem Typ gerechnet werden; dann kommt es auch bei ihr allmählich zu experimentellen Ansätzen.

---

[12] Genaueres zu den Ergebnissen dieser Untersuchung in der bereits erwähnten Herbstnummer 1994 von *DaF* (vgl. Fussnote 1).

Inwieweit es möglich ist, entgegen dem Votum von KRASHEN[13] eine Sprache doch auch über gesteuerten Erwerb, über bewusstes Lernen und Anwenden von Regeln zu erwerben, kann noch nicht beantwortet werden. Bernadette könnte wohl noch am ehesten für sich in Anspruch nehmen, einen solchen Typus zu vertreten - nur sind eben auch bei ihr, wie die obigen Beispiele gezeigt haben, typisch interimssprachliche Produktionen zu beobachten, die mit Sicherheit nicht aus dem Unterricht stammen.

Bei dieser Skizzierung von Erwerbstypen aufgrund ihrer Strategien handelt es sich selbstverständlich - wie bei allen Typisierungen - um eine grobe Vereinfachung; auch freudigste "Experimentatoren" werden im Verlauf ihrer Erwerbskarriere Phasen chaotischer Ratlosigkeit erleben, und auch bei Fossilierungsgefährdeten kann ein neuer Motivationsschub die Erwerbsprozesse wieder in Gang setzen. Dass jedoch der L2-Erwerb an Empfindlichkeiten und Verletzlichkeiten rührt, die sich in vermutlich sehr frühen Lernprozessen herausgebildet haben, dass es ein Mindestmass an Selbstvertrauen voraussetzt, sich einer Bewährungsprobe bereitwillig und vielleicht sogar lustvoll auszusetzen, bei der man riskiert, durch Fehlleistungen Kritik und Anstoss zu erregen - das steht für mich seit meinen Untersuchungen - und den dazugehörenden Interviews mit jeder einzelnen Testperson - ausser Frage. Wie ein Individuum mit sprachlichem Input umgeht, wie es sich einen Aufenthalt im fremdsprachigen Ausland zunutze machen kann, womit es sich zu motivieren vermag - das bestimmt eben letztlich seine geistig-psychische Konstitution.

6. Schluss

Und so wäre denn als Fazit, zurückkehrend zu der Ausgangsfragestellung, festzuhalten:

1. Die mehr oder weniger intuitiven Kriterien für den "fortgeschrittenen Fremdsprachenlerner" müssten in absehbarer Zeit ersetzt werden können durch eine Einstufung der Lerner auf der Skala der Erwerbssequenzen.
2. Nicht die Fehlerzahl ist für die Kategorisierung von fortgeschrittenen Lernern ausschlaggebend, sondern der Fehlertyp.

[13] *Learning does not "turn into" acquisition* (KRASHEN 1982, 83) - und entsprechend an vielen anderen Stellen.

3. Weder Fehlerzahl noch Fehlertyp sind hinreichende Indizien für eine Prognose des Erwerbserfolgs. Entscheidend sind vielmehr die Erwerbsstrategien, die den Sprachlernern zu Gebote stehen.
4. Bei allen Evaluierungen aufgrund von Fehlertypen ist zu bedenken, dass weder die Produkte von "chunk learning" noch temporäre Regressionen den effektiv erreichten Erwerbsstand widerspiegeln. Beobachtungen über längere Zeiträume hinweg sind deshalb punktuellen Evaluierungen vorzuziehen.

Gewiss, einfacher würde die Evaluierung auf diese Weise keineswegs. Aber sie dürfte den wirklichen lernpsychologischen Prozessen gerechter werden. Und sie könnte auf lange Sicht dazu beitragen, den Fehler zu entdramatisieren, ihn als notwendige Durchgangsstation zur nächsten Phase zu verstehen, als Produkt menschlicher Lernerkreativität - oder auch als Signal für eine wie auch immer geartete Notsituation. Und so würde die Evaluierung zu einer sinnvollen, ermutigenden Begleitung des Lernprozesses, die die Bezeichnung "pädagogisch" wirklich verdiente.

Literaturhinweise

CORDER, S. Pit (1992): A Role for the Mother Tongue. In: GASS,S./SELINKER, L (eds): *Language transfer in language learning*. Revised edition. Amsterdam, Philadelphia; Benjamin.

DIEHL, Erika (1991): Das ewiges Ärger mit die deutsche Deklination. Beobachtungen zu den Erwerbsstrategien frankophoner Deutschlerner. In: E. DIEHL / H. ALBRECHT / I. ZOCH: *Lernerstrategien im Fremdsprachenerwerb. Untersuchungen zum Erwerb des deutschen Deklinationssystems*. Niemeyer (RGL Nr. 114), S.1-71.

ELLIS, Rod (1985): *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press (Seventh impression 1991).

KRASHEN, Stephen D. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, New York, Sydney, Paris, Frankfurt; Pergamon Press.

LARSEN-FREEMAN, Diane / LONG, Michael H. (1991): *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London, New York; Longman.

MILLS, Anne (1985): The acquisition of German. In: D. SLOBIN (ed.): *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*. Vol.I: The Data. Hillsdale, New Jersey, London. 141-254.

NATTINGER, James R. (1990): Prefabricated speech for language learning. In: VANPATTEN, B./LEE, J. F. (eds): *Second Language Acquisition / Foreign Language Learning*. Cleveland, Philadelphia; Multilingual Matters LTD. 198-206.

ODLIN, Terence (1989): *Language Transfer. Cross linguistic influence in language learning*. Cambridge University Press.

SKEHAN, Peter (1989): *Individual Differences in Second-Language Learning*. London, New York, Melbourne, Auckland; Edward Arnold.

WONG FILLMORE, Lily (1979): Individual Differences in Second Language Acquisition. In: Ch. FILLMORE/D. KEMPLER/W. WANG (eds): *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*. New York, San Francisco, London; Academic Press 1979, 203-228.

Anhang: Die Daten

Dominique (A)

Die Genfer sind auch Bankers. Schauen Sie alle diese kleine_ diskrete_ Banken, die oft nur einfache Initialbuchstabe_ auf ein_ Türschild aus Kupfer, neben eine_ Tür, die alle benachbarte_ Tür_ gleicht, tragen, an. Diese Banken sind von geheimnisvolle Menschen gespenstert. Und in der ganzen Welt, tausende Lärme über sie und ihre Tätigkeit weiterlaufen. Doch, wer sind sie und was machen sie eigentlich? Die, die ich kenne gehen fischen, ins Theater, Pilze sammeln, an den Strand oder in die Gebirge., wie sie und ich. Und, während ihrer Arbeitsstunden anlegen sie Rechenschaften. .Besser als ich und sie, das ist alles. Es wurde noch gesagt, dass sie Vermögens verstecken. Seit es Diebe gibt, seit die Begierde ins Menschenherz geschlüpft ist, braucht man was es (er?) besitzt zu verstecken. Sonst werden die Räuber und das Fiskus, unersättliche Leute, uns schnell abbalgen. Und diese Reichtüme, wie sind sie gesammelt worden? Wenn wir die alte_ Chronik glauben es begann im XVI Jahrhundert.

Dominique (B)

Die schweizer Föderation hat sich hautpsächlich ab 1848 geändert, dies unter den Einfluss der benachbarten Staaten, die sich alle verbündeten. Zu diesem Zeitalter haben wir der Einfluss, der in Europa herrschte, der des Zentralisierens und der Erschaffung der grossen Nationalstaaten, teilweise erlitten.
Indessen, in ihrer Gliederung, die Schweiz stand immer ausserhalb der Ereignissen Europas. Sie ist geboren aus dem Gedächtnis der Gemeinden, in der Zeit der grossen Bewegung der Freiheit, die in Norden Italien_ und in Flandern schon fast ausgestorben war. Heutzutage entdeckt man die dringliche Notwendigkeit des Einstellens der Föderalisierung in den Beziehungen zwischen Europäern, und die Schweiz ist das einzige Land, das die Zeit den grossen Nationalstaaten mehr oder weniger unbeschädigt durchgegangen ist.

Sarah (A)

Die Genfer, sie sind auch die Bankier_. Schauen Sie alle diese zurückhaltenden kleinen Banken an, die oft nur einfachen Anfangsbuchstaben auf einer messingenen Tafel tragen neben einer Tür, die zu allen benachbarten Türen ist. Diese Banken werden von geheimnisvollen Leuten oft besucht. Und auf der ganzen Erde laufe Tausend Gerüchten um über sie und ihre Tätigkeiten. Was sind sie dennoch und was machen sie eigentlich?
Diejenige_, die ich kenne gehen auf Fischfang, ins Theater, in die Pilze, an den Strand oder in die Berge genau wie Sie und ich. Und in ihren Arbeitsstunden richten sie Konten ein. Besser als Sie und ich. Nichts anderes. Man sagt noch, dass sie Vermögen verstecken. Seit existieren die Diebe, seit schliech die Begierde in den Herzen der Menschen muss man, was man besitzt verbergen. Ohnedie hätten die Räuber und der Fiskus, unersättlichen Leute, Sie schon ausgeplündert. Und diese Reichtümer, wie hat man sie gehortet? Wenn man eine_ alte_ Chronik glaubt, hat es mit dem XVI. Jahrhundert angefangen.

Sarah (B)

Der schweizerische Föderalismus hat besonders seit 1848 unter dem Einfluss der nachbarischen Staaten, die alle am Vereinigen waren, beändert. Zur Zeit haben wir teilweise die in Europa herrschende Strömung erlebt, die diese der Zentralisierung und der Schöpfung von grossen Nationalstaaten war. In ihren Strukturen aber ist die Schweiz immer im Gegenstrom von alles, was in dem rest Europas gechah. Sie war aus dem Geist der Kommunen geboren, als diese grosse Freiheitsbewegung im Nord_ Italien und in Flandern fast schon niedergedrückt worden war. Heute entdeckt man die vitale Notwendigkeit, den Föderalismus in die Beziehungen zwischen Europäer_hinzufugen, und die Schweiz ist das einzige Land, das beinahe unverletzt die zeit der grossen Nationalstaaten durchgemacht hat.

BEST COPY AVAILABLE

Bernadette (A)

Zu den Genfern gehören auch die Banker. Gucken Sie mal alle diese kleinen diskrete Banken, die oft nur einfache Initialen auf einem Kupferschild zeigen, das neben einer Tür, ähnlich allen nächsten Türen, hängt. Diese Banken werden häufig von geheimnis-vollen Leuten besucht. Und in der ganzen Welt gehen Tausende Gerüchten über sie und ihre Tätigkeiten. Wer sind sie trotzdem und was machen sie in Wirklichkeit?
Diejenigen, die ich kenne, gehen angeln, ins Theater, sammeln Pilze, fahren an die See oder in die Berge wie ich oder Sie. Und während sie arbeiten, rechnen sie. Besser als ich oder Sie. Das ist alles. Man sagt noch, dass sie ungeheure Summen verstecken. Seit es Diebe gibt, seit Begehrlichkeit sich in das Herz der Menschen geschlichen hat, muss man ja wohl verstecken, was man besitzt. Ohne das zu tun, hätten schon die unersättlichen Leute wie Diebe oder die Steuer die Gelegenheit, Sie zu enteignen. Und wie sind diese Reichtümer angehäuft worden? Nach einer alten Chronik hat es mit dem 16. Jahrhundert angefangen.

Bernadette (B)

Besonders seit 1848 hat sich das schweizerische Föderalismus unter dem Einfluss der Nachbarstaaten verändert, die alle auf dem Weg nach der Vereinigung waren. In dieser Zeit sind wir zum Teil unter dem Einfluss der in Europa beherrschenden Strömung gestanden, die in die Richtung der Zentralisierung und der Gründung der gossen Nationalstaaten ging.
*In ihren Strukturen folgte jedoch die Schweiz immer der Gegenströmung, als **diejenige**, die das ganze Europa bewegte. Sie ist aus dem Gemeindegeist entstanden, gerade als diese grosse Freiheitsbewegung in Norditalien und in Flandern schon fast bedrückt war. Heute entdeckt man das lebenswichtige Bedürfnis, **das** Föderalismus in die Beziehungen zwischen den Europäern einzuführen, und die Schweiz ist das einzige Land, das die Zeit der grossen Nationalstaaten fast unberührt durchgemacht hat.*

Grégoire (A)

*Genfer sind auch Banquier_. Sehen Sie all diese diskreten Bänkchen, die neben einer ganz normalen Tür meistens nur die Initialen auf einem Messingschild haben. In diesen Banken schaffen geheimnisvolle Menschen, über **denen** und **ihrer** Aktivität tausende Gerüchte in der ganzen Welt laufen. Doch wer sind sie und was treiben sie in Wirklichkeit?*
Diejenigen, die ich kenne, fischen, gehen ins Theater, pflücken Pilze, schwimmen oder gehen in die Bergen, wie Sie und ich. Und während ihren Arbeitsstunden stellen sie Rechnungen fest. Besser als Sie und ich. Es ist alles. Es wird auch gesagt, sie verstecken Vermögen. Seitdem es Diebe gibt, seitdem sich die Gier ins Herz der Menschen einschiebte, muss man was uns gehört sehr gut verstecken. Sonst wird man schnell von den Räubern und dem Fiskus beraubt, die unersättlichen Menschen sind. Wie sammelt sich ein Vermögen? Nach einem alten Chronik begann dies im 16. Jahrhundert.

Grégoire (B)

Erst seit 1848 änderte sich progressiv der Schweizer Föderalismus unter dem Einfluss der sich formenden Nachbarstaaten. In dieser Zeit nahmen wir die beherrschende politische Strömung hin, die die Zentralisierung und Gründung der grossen Nationalstaaten bedeutete.
Jedoch ging die Schweiz mit ihren Strukturen immer die politische Entwicklung Europas aufwärts. Sie entstand aus dem Geist der Kommunen, als diese "erlösende" Strömung in der selben Zeit im Norden Italiens und in Holland schon fast vernichtet wurde. Heute entdeckt man die Notwendigkeit, den Föderalismus in die intereuropäischen Beziehungen einzuführen, und die Schweiz stellt sich als einziges Land vor, das fast ohne Schäden die Zeit der grossen Nationalstaaten durchgegangen ist.

BEST COPY AVAILABLE

Inside Dictogloss - an investigation of a small-group writing task

Heather MURRAY

1. Introduction

Classroom interaction in which learners work together in small groups has played a major role in communicative second language teaching for well over fifteen years. A number of studies have demonstrated the potential pedagogical advantages of small group work over whole-class instruction (LONG & PORTER 1985). Among these are a greater quantity of learner practice opportunities, a more individualized pace of instruction, increased personal investment leading to higher motivation, and a positive affective climate, which reduces stress and enhances linguistic risk-taking. In addition, small group activities may cause learners' communicative competence to improve in terms of both fluency and communication strategies because much small-group verbal interaction closely resembles naturally occurring face-to-face interaction outside the classroom, where skills of conversation management and use of a wide range of language functions are both necessary and common.

A number of researchers (LONG & PORTER 1985; SWAIN 1985; DUFF 1986; PORTER 1986; PICA 1987) have also claimed that small group work is highly effective as a language acquisition activity because the interaction which it fosters among learners provides them with the comprehensible input and output opportunities needed to trigger further language acquisition. These claims are unfortunately difficult to operationalize for purposes of empirical investigation (ELLIS 1990; STOTZ 1991) and must remain for the moment a widely held belief.

The interaction in the small group is often centered around a task, which may be defined as

> a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focussed on meaning rather than form (NUNAN 1989:10).

Research on tasks has frequently been aimed at showing that particular forms of small group tasks are more effective in fostering certain types of

verbal interaction than others, but there are often definitional problems which render comparison difficult (GASS & VARONIS 1985). A great deal of this research has attempted to capture differences in the conversational interaction and interlanguage talk related to specific task types and task structures. For example, DUFF (1986) found that problem-solving tasks produced more conversational adjustments in the form of questions than a debate-type task. DOUGHTY and PICA (1984) found that two-way information gap tasks caused learners to engage in more interactive negotiation of meaning than one-way tasks, while GASS and VARONIS (1985) reported that the opposite was true for their one-way and two-way drawing tasks. It seems as if the features chosen to define task structure in many studies are perhaps not as crucial as they appear to be. Indeed, it has been argued that it is not task features themselves but rather learner interpretation of task features which determine interactional outcomes (BREEN 1987).

Up to this point we have been considering tasks aimed at the acquisition of **implicit** linguistic knowledge, i.e. knowledge that is intuitive and procedural. However, it has been convincingly argued that classroom-based second language (L2) learners also need to develop **explicit** linguistic knowledge if they are ever to learn certain non-obvious linguistic features.

> Explicit knowledge refers to knowledge that is analyzed (in the sense that it can be described and classified), abstract (in the sense that it takes the form of some underlying generalization of actual linguistic behavior), and explanatory (in the sense that it can provide a reasonably objective account of how grammar is used in actual communication). Explicit knowledge is available to the learner as a conscious representation ... [but the learner may not be able to articulate it]. ... Often, however, explicit knowledge is developed together with metalinguistic knowledge, [which] helps the learner to articulate it. (ELLIS 1993:93)

RUTHERFORD (1987) and ELLIS (1990) among others have proposed aiding and accelerating the development of learners' explicit L2 knowledge by means of activities that raise learners' consciousness of L2 grammatical features.

Most recently, writers such as WAJNRYB (1988) and ELLIS and FOTOS (1991) have suggested designing small-group tasks which aim at simultaneously developing both implicit and explicit linguistic knowledge: they advocate the use of tasks in which learners use the target language to discuss language use or solve linguistic problems. In other words, they

propose using task-based small group work, which fosters natural, content-focused L2 interaction, in order to raise learners' consciousness about formal features of the L2.

2. Dictogloss - a consciousness-raising task for small groups

The aim of the research reported here was to investigate one type of task, called dictogloss, which combines opportunities for realistic L2 interaction with linguistic consciousness-raising. Basically, dictogloss (hereafter DG) is a task which motivates language learners to interact cooperatively in small groups in order to construct a linguistically acceptable text similar in content and style to one they have previously heard and taken notes on. The learners' texts are therefore not exact replicas of the original text, but alternative versions constructed from the ideas and words they remember, their notes, and their knowledge of the L2, both implicit and explicit. Clearly, since learners need sufficient linguistic resources to contribute to conversations about language in texts, DG tasks are normally used at a relatively advanced level of language learning.

The procedure followed in DG tasks consists of the following steps or phases (WAJNRYB 1990):

a) *The preparatory phase*, in which the teacher initiates a 'warm up' discussion to elicit what learners already know about the topic, presents and explains unknown words in the text which she is about to read, and finally reads the text aloud twice at the speed of TV or radio news while learners take notes;
b) *The 'reconstruction phase'*, in which learners work together in small groups to produce a semantic approximation or "gloss" of the original text. It is expected that each group will use the target language in discussing proposals for its text.
c) *The feedback phase*, in which all texts produced are analyzed, compared and corrected by learners and the teacher together.

The reconstruction phase is therefore of central interest because it is in that phase that small-group discussion about language takes place, although, clearly, further discussion about language and further gains in explicit knowledge will also take place in the feedback phase.

While DG involves writing, it is unlike many writing activities in that it does not aim to practise the full range of skills involved in the production

of written texts (cf. WHITE & ARNDT 1991). For example, in DG tasks learners do not compose their own texts in the sense of selecting and sequencing ideas. On the other hand, DG tasks call upon the following writing subskills which are crucial to L2 writers: expressing ideas in words they can manage grammatically, linking propositions clearly, avoiding or clarifying grammatical and lexical pitfalls, improving style, revising, editing. In other words, DG involves learners first and foremost in metalinguistic decision making, which may incidentally help them with writing.

Like any language learning task, DG consists of a structure and features thought to promote certain types of interaction, which in turn are expected to lead to certain types of language acquisition. However, in view of the ephemeral nature of verbal interaction data, it is difficult for teachers to verify any claims made for the task by classroom observation alone. This is why an investigation involving data collection and analysis was undertaken.

3. Investigational setting and methods

This particular study of the nature and content of interactions occurring in small groups doing DG tasks was carried out in Swiss university EFL classes. Five groups of students, fourteen students in all, were audio-recorded while discussing the production of their own versions of the same DG text[1]. The students were all at intermediate to upper-intermediate level (TOEFL 530-630) and were attending non-specialist university courses to improve their English for study purposes. All students were familiar with the DG procedure insofar as they had previously been given similar tasks.

All groups used computers for the reconstruction phase, i.e., the small-group discussions occurred in front of computer monitors, with one of the learners acting as a scribe or typist. The rationale for this is that computers afford better text visibility for group work and greater flexibility when text changes are decided upon.

[1] If we were looking solely at the nature of verbal interaction in DG, it would have been feasible to use a number of different DG texts in collecting data, but since our investigational interest also lies in discovering and comparing the linguistic **content** of each group's interaction, the same text was, of necessity, used for all groups. The text, taken from *Grammar Dictation* (WAJNRYB 1990), appears in the appendix.

The five 30-40-minute recordings obtained were later transcribed. In the transcription, individual students are identified by means of their initials. For purposes of analysis each small-group conversation was divided into transactions, exchanges and moves following SINCLAIR and COULTHARD (1975) and STUBBS (1983). A transaction is defined as one or more exchanges on the same topic - usually a clause or phrase of the DG text. An exchange consists minimally of two moves, an initiation or opening and a response. Initiation of typing on the part of the scribe/typist counts as a response ('accept') move. Taking the following transaction between learners M, E and R as an example, we can see that it consists of six moves, which make up two exchanges.

Exchange 1:

M:	*according to recent research* or something	(initiate)
E:	yeah I would say like-	(respond)

Exchange 2:

M:	*a recent study* or (*) why not-	(reinitiate/self-support)
E:	*according-*	(respond)
R:	(starts typing)	(respond)[2]

4. Expected outcomes

Teachers choose to use tasks because they hold expectations about the learning outcomes associated with these tasks. According to WAJNRYB (1988, 1990), small-group interaction in the reconstruction phase of a DG task is expected to:

- promote verbal interaction in a realistic communicative setting;
- raise consciousness of specific aspects of language use in texts;
- encourage learners to learn from each other by pooling their knowledge;
- enable learners to find out what they do or do not know about English.

The object of the investigation was to examine the group interaction transcripts for evidence that would support or challenge these claims. Before proceeding to the findings, however, I would like to look at some of the claims made for DG in more detail.

[2] Transcription conventions: *Italics* are used for text citations. Comments and inaudible sections are in round brackets. Vertical lines mark the beginning of overlaps.

4.1. DG promotes verbal interaction in a realistic communicative setting

Because the learners are compelled to communicate to produce a text, both the quantity and quality of talk are predicted to be greater than they would be with teacher-fronted interaction. In fact, the apparently subsidiary occurrence of L2 interaction in a genuinely communicative setting may be of potentially greater value than the production of the reconstructed text. It is claimed that learners will develop discourse competence (including negotiation of meaning, conversational repair, turn-taking, and the realisation of various speech acts) by engaging in a situation very close to authentic face-to-face conversation (WAJNRYB 1990:17).

4.2. DG raises consciousness of specific aspects of language use in texts

The fact that learners discuss linguistic problems and decisions in the course of the task should activate explicit linguistic knowledge and may even raise implicit linguistic knowledge to consciousness. Learners are put in a position of having to voice their linguistic hypotheses, and "being voiced, these hypotheses become clearer and more conscious to the learner" (WAJNRYB 1990:16).

Language instruction is usually planned so that it focuses on only a few specific features of the L2 at a time. As a contribution to this focus, DG texts may be manipulated, i.e. written, so as to raise consciousness of particular linguistic features of the L2.

4.3. DG encourages learners to pool their knowledge and thus learn from each other

Learners use their productive knowledge of grammar, lexis and discourse in the creation of their own versions of the text. Creative text production poses a series of language problems, which causes learners to access related explicit linguistic knowledge. Through verbal interaction, they share this knowledge with the others in the group and create a text based on their combined knowledge. Responsibility for the text is borne by each member of the group, which becomes a small learning community for the duration of the text reconstruction.

> The creation of small learning communities means increased participation and learner co-operation. This injection of 'democracy' into the classroom allows learners to complement each others' strengths and weaknesses. (WAJNRYB, 1990:18)

4.4. DG enables learners to find out what they do or do not know about English

In the reconstruction phase, learners are constantly hammering out group decisions about the language in their text. In other words, they are solving an extensive series of varied but connected language problems in the course of small group discussion. Group interaction will consist of a chain of proposal, counter-proposal, argument and persuasion, question and answer, which will result in heightened awareness of the extent of their linguistic knowledge.

> Through active learner involvement students come to confront their own strengths and weaknesses in English language use. In so doing, they find out what they do not know, then they find out what they need to know. It is through this process that they improve their language skills (WAJNRYB, 1990:10).

5. Investigational outcomes

In this section the investigational outcomes are presented as they relate to the task claims discussed above.

5.1. Verbal interaction

Verbal interaction was assessed in terms of turn distribution, turn length, and speaker switch mechanisms. Analysis of the recording transcripts revealed turn-taking patterns typical of interaction in problem-solving tasks (DUFF 1986), i.e. relatively many short turns and speaker switches, with both managed turn-taking and competition for the conversational floor realized by means of turn completion, interruptions and overlaps. In the two groups of three and one group of four learners, turns were distributed as shown in Table 1.

Table 1: Turn distribution in DG groups of three or more students

Group	**Individual share of group turn total**			
GM_1A	G-46%	M_1-44%	A-10%	
M_2ER	M_2-34%	E-35%	R-32%	
TM_3BW	T- 30%	M_3-27%	B-18%	W-25%

The low proportion of total turns taken by A (10%) may reflect his low proficiency in English relative to the group.

The number of long turns (defined as four or more clauses per turn) taken showed a much greater degree of individual variation than turns in general. Long turns enabled speakers to dominate interaction in two ways: some speakers (E,W, G) took long turns in order to raise general questions about text propositions and language form, and thus used long turns to initiate major topic switches, while others (T,P,M_2,U) tended to use long turns to extend linguistic arguments into didactic explanations. These didactic long turns will be taken up again in section 5.3.

It was concluded that verbal interaction in DG tasks can be described as typical of communication between groups of individuals engaged in problem solving. For this reason, DG tasks would appear to further learners' communicative competence and fluency insofar as these can be extended by engaging in genuine communication.

5.2. Consciousness raising on specific points of language

The claim here was that, (a) learners' explicit language knowledge would be activated by the task, and, (b) that a particular DG text would focus learners' attention on and thereby raise their consciousness about specific features of language. To find out whether the claims were justified, all transactions were analyzed for metalinguistic content. While many exchanges consisted solely of text proposal and counterproposal with few or no additional words, more than 50% of total transactions consisted of metalinguistic information offered in support of suggestions, arguments, criticisms, objections, etc. The topics of these metalinguistic transactions ranged from orthography and punctuation through syntax and morphology to discourse organization and propositional meaning.

Table 2: Topics of metalinguistic transactions occurring in DG discussions[3]

	Total	GM_1A	PJ	UA	M_2ER	TM_3BW
spelling	20	7	2	7	4	-
word meaning	19	4	4	6	1	4
morphology	17	4	3	4	3	3
text structure	14	1	4	2	6	1
style	14	4	1	4	2	3
punctuation	10	1	4	4	-	1
syntax	10	4	1	3	1	-
propositional meaning	9	3	-	4	2	-
rhetorical move	9	3	1	1	2	1
word collocation	7	2	-	2	-	3
modality	4	-	1	-	1	2
genre	1	-	-	-	1	-

Table 2 shows the number of times various metalinguistic topics occurred in each group of learners and in total. It shows that all groups discussed word meaning, morphology, style and discourse organization (text structure as well as rhetorical moves). Therefore, insofar as metalinguistic discussion, explanation and disagreement cause participants to reflect on their linguistic knowledge and articulate it, it could be claimed that DG raises learners' consciousness of a number of different linguistic features.

The fact that certain topics failed to be raised in one or more groups indicates that it may be difficult to predict topics that will occur with absolute certainty, and that the linguistic topics discussed will of necessity depend in some measure on the linguistic interests and knowledge of individuals in the group and, possibly, on the general level of the group as well as its interpersonal dynamics.

As mentioned earlier, the same text, *Middle Children*, was used with all groups in this study in order to test the claim that prominent linguistic features in the text would be noticed and discussed by all learners, which would result in raised consciousness of these features. *Middle Children* was written to focus on the following linguistic features:

[3] The groups are the same three shown in Table 1, plus two groups of two (PJ and UA).

75

- present participles used (instead of relative finite clauses) to imply reason or cause
- present participles as adjectives
- the generic: e.g. middle children, the middle child, first-borns, second-borns, the first-born
- textual contrast: *while* in clauses of concession (contrast); some ... other (WAJNRYB, 1990:97)

Although the text contains seven instances of the present participle used either in non-finite clauses or as an adjective, the learners in this study did not once discuss using participles per se. Furthermore, although present participles did appear in the students' versions, they were used relatively rarely, appearing in only 11 out of 40 possible text slots. The generics *middle children* and *the middle child* arose only twice as discussion topics, but were used both frequently and correctly in the students' texts. As with the participles, they were not discussed as generics; for example, in one of the two cases the problem was framed as singular vs. plural: "we don't have to say *middle children* because we're only talking about one single family". On the other hand, the third highlighted linguistic feature, textual contrast, occurred as a topic of rather lengthy discussion, arising in three of the five groups, and several times in two of these groups.

One possible explanation for these findings is that participles and the generic had not been dealt with explicitly in the writing course the learners were attending, whereas the topic of contrast and comparison had been the basis of a previous lesson. In fact, one student specifically mentioned the contrast and comparison lesson in his contribution. This might mean that small group interaction does not raise consciousness of a particular language item unless at least one member of the group is already keyed in to it sufficiently to recognize it and mark it as a topic.[4] However it might also mean that a certain linguistic item is not discussed because everyone in the group assumes it is a matter of common knowledge.

5.3. Learners learn from each other by pooling their linguistic knowledge

All learners made linguistic contributions in the reconstruction phase, and therefore in one sense pooled their knowledge. However, what proved interesting was the fact that different learners pooled different kinds of

[4] Of course the whole-group correction phase, which occurs when the group text have been completed, offers a further opportunity for grammatical consciousness raising.

knowledge. Some only contributed the information contained in their notes, i.e., DG text fragments; others volunteered opinions as to which of two versions they thought was correct; still others provided lengthy metalinguistic arguments and explanations. In fact, one student in each of the five groups contributed appreciably more metalinguistic information than the others. This was usually done in the course of a long turn such as P's in the following transaction, which is about whether to insert a comma (as is done in German) to mark a clause boundary after a reporting verb:

J: *some think of adults* comma - you have to make a comma there I'm sure
P: why would you put a comma there?
J: ah of course you understand it
P: yeah that's wrong - but that's not a Ger- that's not an English point of view. English people do not separate the sentences (=clauses) by commas you know that's just a reading help for Englishmen - if you would pause in a sentence you would make a comma but you don't separate two commas (=clauses). otherwise you were right - in German you were absolutely right
J: but I think in this case you have to (?)
P: it might be that there is a stop in a sentence that you read *some think of healthier adults* pause *others are fearing the loss of the middle - of the middle of the middle* (short laugh)...

P took sixteen of these long explanatory and didactic turns in the conversation while J, his partner, took only one. In a different group - this time a group of four, which may not be so easy to monopolize - T is the taker of long turns. She proposes using the word *tend* a second time to convey the notion that research results show averages and tendencies. Her groupmates (M_3, B and W) want to avoid using the same verb twice for reasons of style.

T: why not *tend*
M_3: because we already had *tend*
T: yeah but that's <u>why</u>. if you say *tend* it's not defined (=definite) but *are* - you say it <u>is</u> like that and <u>every</u> second-born and *tend* that's just -
B,W: yeah, OK, yeah
T: you can't say first-born are like that and second-borns-
M_3:: do you know a synonym for *tend*
T: - are like that but they tend to be. you always find first-borns who are more peer-oriented than second borns

78

B: OK OK IOK

T: Ibec- it's only a research and-

W: OK it was just twice *tend to be*

It seems as if learners have different conceptualizations of the task and of their role in it. Some appear to regard cooperating on the text as an opportunity to provide or exchange metalinguistic knowledge and insights, while others seem to want to proceed towards a product with little discussion. The former expect to teach (and perhaps be taught), while the latter expect to arrive at acceptable solutions with as little fuss as possible. Moreover, the latter frequently appear to resent the long turns of those who are more interested in discussing metalinguistic matters, which means that they may not be receptive to the knowledge their peers are trying to pool.

The evidence from the five groups studied therefore suggests that all learners are motivated to pool their knowledge of the text, and that some learners also attempt to share metalinguistic knowledge, but that the willingness to give and receive this kind of knowledge varies enormously from learner to learner, possibly because of the way in which they interpret the task.

5.4. Learners find out what they know and do not know about language

As we have seen, some learners attempt to share linguistic knowledge with other members of their group. However the learners' awareness of the completeness and accuracy of their own and others' knowledge remains to be investigated. The transcripts show that many potential textual errors are averted or corrected as a result of information shared in the course of reconstruction phase interaction. When errors occur, they are frequently accepted without discussion or counterproposal, as is the case here, when G and M decide to write *there aren't any middle children anymore with their mediate influence*.

G: um *as a - in the mediate* or what?

M: *ane mediate influence* as a matter of fact - *the mediate influence*

G: (??) *anymore with their with their* - no - *children anymore with their mediate*

M: yes I see mhm (types)

In other cases, acceptable solutions are defeated, either by means of argument or refusal. In the example that follows, P seems to be more sure of his incorrect solution than J is of his own correct knowledge of syntax.

P: (typing) *they often are peacemakers*
J: you're sure that *often are* - not *are often*?
P: uh yes
J: *they often are*

In other words, there is no guarantee that the correct solution to any linguistic problem raised will prevail or be arrived at by argument and discussion in the reconstruction phase. In fact, as every observer of political life knows, argument and discussion can be as effective in burying truth as in uncovering it, and this is what occasionally happens in DG tasks. As one student put it,

> The ... person with the best arguments and the best talent of convincing people always writes the biggest parts and not those who are shy and feel insecure about their English.

The problem, as we have seen, is that the people with 'the best talent of convincing' are not always right, which means that learners cannot always discover what they know and do not know about language in the reconstruction phase of a DG task. Of course in theory, the feedback phase should allow them to find this out, but in practice the focus in the feedback phase is on the texts actually produced, and learners may well find it difficult to recall the full range of solutions discussed in the reconstruction phase.

5.5. Learners' comments on DG

At the end of an intensive writing course in which both DG tasks and individual writing tasks with peer editing had been daily activities, I asked the eight students to comment on what they perceived as differences between the two types of written task. The four who preferred DG seemed to focus on the process of learning-while-writing in their feedback, which included these comments:

a) I learnt a lot more by writing a text together with somebody else than by writing a text on my own and then discussing it with somebody else.
b) Advantage of writing together: We often change the word order in the text and we think more about different ways of writing a sentence (grammar and synonyms). You can profit from other persons' different vocabulary. You can discuss your ideas just at this moment with other people.
c) I think one learns the most by doing it with someone else simultaneously because you're discussing a problem at once and this creates a bigger awareness of the problem.

d) I like to work together with other people. Therefore I don't mind writing a text with another person. I think that this way there are more thoughts behind a sentence. There are more inputs and the text may have context, more different aspects, and might be more objective.

Comments (b) and (d) indicate that the students have perceived the knowledge sharing aspect of the task, while (c) shows that at least one learner noticed that DG is designed to lead to heightened awareness of linguistic problems.

The priorities of three of the four students who preferred writing texts individually to writing in a group are different. They do not seem to perceive DG primarily as a collaborative learning process, but as a means of producing a good text and as a means of obtaining feedback.

e) Personally speaking, working alone first and afterwards in a group is more creative than working in a group from the beginning.
f) I prefer writing on my own. ... Building sentences within a group leads to discussion which is mainly due to the level of your team. ... Teamwork is great to organize a specific topic (brainstorming) and to discuss paragraphs, but I still prefer formulating my own sentences.
g) Group writing: I never understood the purpose of it. I don't think it really tells you anything about the English of the people who wrote it. The essay always turns out to be a compromise. The ... person with the best arguments and the best talent of convincing people always writes the biggest parts and not those who are shy and feel insecure about their English.

And finally, this student appears to regard DG as a linguistic problem-solving task, but has noticed the difficulty mentioned in section 5.4., namely that, during the reconstruction of the text, learners have no way of deciding which of two proposed linguistic solutions is correct, and that linguistic information offered in the post-reconstruction (feedback) phase may come too late for some learners.

h) During the last week I have been working together with almost all of my classmates. We sometimes produced texts together. I didn't like this way so much because in situations when I was not sure I sometimes had to adopt my partners' solutions, which didn't seem to be right to me and which were really wrong, so that I could not check whether my proposal was right or not.

6. Discussion of findings and conclusion

This investigation tested a number of claims made for DG tasks and found that some were supported by what learners actually did when working together in small groups. It seems fairly clear that DG promotes oral

BEST COPY AVAILABLE

fluency by motivating learners to engage in lively and realistic verbal interaction, realize a wide range of language functions, and develop effective communication strategies in competing for the conversational floor. DG tasks also appear to be a means of raising learners' awareness of formal and semantic features of language in that they give learners the opportunity to articulate their understandings of meaning and form in a specific context.

The data did not show, however, that a DG text can be relied on to focus learners' attention on specific features of language. A more serious flaw appeared to be that, during the reconstruction phase at least, learners have no way of knowing which linguistic solutions to the problems they are trying to solve are correct. Therefore, the claim that learners explore the accuracy and extent of their own linguistic knowledge in a DG task was not supported. In addition, this flaw would appear to have a high frustration potential, since learners have no means of evaluating the accuracy or acceptability of solutions **at the moment when they are involved in decision making** and thus most highly motivated to know. Finally, although cooperation in the form of sharing text information and linguistic knowledge was the prevalent working mode, conflict over perceived roles, task aims, and the feasibility of solutions also seemed to be inevitable. Despite the fact that all learners had been given the same instructions, the way in which the task was carried out varied from group to group, particularly with respect to learner roles.

At least one discrepancy between what was claimed would happen and what actually happened in the observed groups may be due to DG task structure. There appears to be an inbuilt conflict between wanting to win arguments, maintain face or gain prestige through effective verbal interaction on the one hand, and wanting to be linguistically correct on the other. What this means is that learners may advocate a particular linguistic solution for reasons of group status, rather than because they are absolutely certain the solution is correct. And even if they are certain, the solution may in fact not be right. In other words, because argument and discussion in DG tasks are about facts and rules rather than about opinions, the development of communicative competence may work at cross-purposes to an increase in linguistic knowledge. The feedback phase is designed to clear up linguistic misunderstandings and inaccuracies, but it seems to come too late in the task, in the sense that learners' interest in language, which is at its highest in the reconstruction phase has already peaked. A

possible solution to this problem would be to make more linguistic information available to learners during the reconstruction phase so that they would be less inclined to argue about facts they were not sure of. For example, dictionaries and grammar books could be made more readily available, or the teacher could run an 'information desk', answering any language questions formally submitted by a group.

Other discrepancies between DG aims and outcomes are probably better explained as instances of varying task interpretations. BREEN (1987) explains discrepancies between idealized and actual task outcomes as products of differing perceptions of the task at hand based on differing conceptualizations of language learning needs and abilities, and differing perceptions of appropriate roles for learners. For example, some learners seemed to perceive the DG task as a process by which the group would talk and learn about language, while others appeared to think it was principally about producing a text that would be evaluated by the teacher. Some learners felt that the task allowed them to explain language to their peers, while others rejected the teacher role both for themselves and for others.

One solution here might be to make tacit interpretations explicit. Breen suggests that all tasks need customizing, i.e.they need conscious alteration on the part of all participants - both learners and teacher. In the case of DG, one way of customizing the task for a particular class would be to present varying learner interpretations of the task for general discussion. The teacher might then explain the aims of the task and ask learners for suggestions as to how the task structure or setting might be changed to accommodate their interpretations, resolving conflicts and negotiating new roles at the same time.

This study was motivated by interest in dictogloss as a task type combining code-focused and communication-driven small group work in an apparently extremely effective way. It has shown, I think, that investigating tasks from the inside, i.e. by looking carefully at what learners actually say and do, is well worthwhile. It has also shown that teachers need to develop non-tedious ways of monitoring and negotiating tasks with learners, so that tasks can be fine-tuned to fit the needs and expectations of different groups of learners. Finally, it has shown that we must never assume that task outcome is determined by task design alone.

References

BREEN, M. (1987): Learner contributions to task design. In CANDLIN & MURPHY (Eds) *Language Learning Tasks*. London: Prentice-Hall International.

DAY, R. (Ed) (1986): *Talking to Learn*. Rowley MA: Newbury House.

DUFF, P. (1986): Another look at interlanguage talk: Taking task to task. In DAY (Ed).

ELLIS, R. (1990): *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Basil Blackwell.

ELLIS, R. (1993): The structural syllabus and second language acquisition. *TESOL Quarterly* 27/1:91-113.

ELLIS, R. & S. FOTOS (1991):. Communicating about grammar: a task-based approach. *TESOL Quarterly* 25/4:605-628.

GASS, S. & C. MADDEN (Eds) (1985): *Input in Second Language Acquisition*. Rowley MA: Newbury House.

GASS S. & E. VARONIS (1985): Task variation and nonnative/nonnative negotiation of meaning. In GASS & MADDEN (Eds).

LONG, M. & P. PORTER (1985): Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. *TESOL Quarterly* 19/2:207-227.

NUNAN, D. (1989): *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

PICA, T. (1987): Second-language acquisition, social interaction, and the classroom. *Applied Linguistics* 8/1:3-21.

PORTER, P. (1986): How learners talk to each other: Input and interaction in task-centered discussions. In DAY (Ed).

SINCLAIR, J. & M. COULTHARD (1975): *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.

STOTZ D. (1991): *Verbal Interaction in Small-Group Activities*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

STUBBS, M. (1983): *Discourse Analysis*. Oxford: Basil Blackwell.

SWAIN, M. (1985): Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In GASS & MADDEN (Eds).

WAJNRYB R. (1988): The theoretical bases of the dictogloss procedure of language teaching. *ATESOL Occasional Paper* No.5.

WAJNRYB, R. (1990): *Grammar Dictation*. Oxford: Oxford University Press.

WHITE, R. & V. ARNDT (1991): *Process Writing*. London: Longman.

Appendix

Middle Children text

Middle children, being neither the oldest nor the youngest in the family, tend to feel neglected and insecure. However, being sandwiched between siblings, they are often the family peace-makers, and so they learn to be flexible and realistic. Research has shown that while first-borns tend to be high-achievers, second-borns tend to be more peer-oriented, having more friends and socializing more easily. These days, with more people choosing small families, the middle child is disappearing. Opinion is divided on the merits of this, with some psychologists predicting healthier adults and others fearing the loss of the middle child's mediating influence. (WAJNRYB 1990:97)[5]

[5] One change was made to WAJNRYB'S original text: *however* (line 2) was substituted for *yet* in the original.

Selbstlernen mit Video im Medienverbund
Rechnergestützte Didaktisierung von Spielfilmen und Fernsehserien*

Anton LACHNER

Ausgangslage

Seit der Abwendung von grammatisierenden Ansätzen im Fremdsprachenunterricht und der Verwirklichung von Unterrichts-konzepten, die die ganze Sprachwirklichkeit umfassen, ist die Bereitstellung authentischer Materialien für das Sprachenlernen, auch bereits auf niedrigen Stufen, von eminenter Bedeutung. Filmmaterialien bieten hierbei eine genrespezifische Authentizität in jeder Hinsicht: Sprache und Informationen werden im visuellen und auditiven Kanal völlig mediumgetreu wiedergegeben. Die Filmlänge beschränkt von vorneherein die Rezeptionsdauer und macht das Medium zu einer zeitlich berechenbaren Entität. Durch den Einsatz von entsprechend didaktisierten Filmen können sich Lernende unterer Stufen mit Texten beschäftigen, die sonst Fortgeschrittenen vorbehalten sind.

Beim Einsatz von Spielfilmen und Fernsehserien (als begleitendes Unterrichtsmaterial oder als Lernmittel zum individuellen Gebrauch) wird zumeist die Videokassette als alleiniges Medium verwendet bzw. bereitgestellt; inhalts- und sprachvertiefende Vorbereitungsübungen bzw. Zusatzmaterialien zur Nacharbeit, soweit überhaupt systematisch angeboten, werden von der Lehrkraft ad hoc - oft mündlich - für den Einsatz im Unterricht bereitgestellt. Bei authentischen Texten des Mediums Film zeigen sich die individuellen Stärken und Schwächen der Lernenden im Klassenunterricht jedoch ganz deutlich. Dies stellt eine beträchtliche Herausforderung für Lehrkraft und Lernende dar.

* Auf Wunsch der Redaktion wurde der Vortrag für die Drucklegung stark gekürzt. Daraus erklärt sich der Verzicht auf Abbildungen und die vernachlässigte Explikation einzelner Lernschritte zugunsten der hier diskutierten neuen medienbezogenen Aspekte.

wenn alle Lernenden mit Gewinn am Lernprozeß partizipieren können sollen, also weder über- noch unterfordert werden sollen.

Es können zwar auch andere Textsorten auf Video gewinnbringend für das Sprachenlernen verwendet werden, doch Spielfilme und Fernsehserien bieten - bei Auswahl entsprechender Titel - in geeigneter Form viel dialogische Sprache, die oft einfacher strukturiert ist als etwa Fernsehberichte oder Nachrichtensendungen (freilich bergen die allgegenwärtigen Ellipsen eigene Schwierigkeiten, denen entsprechend begegnet werden muß). Außerdem sind solche Filme thematisch in sich abgeschlossen und können die Schwerpunkte einzelner Lektionen inhaltlich begleiten oder erweitern. Spielfilme, die literarische Vorlagen adaptieren oder umsetzen, bieten zudem einen idealen Zugang zum jeweiligen Originaltext. Hier sind also Spielfilme oder Fernsehserien gemeint, wenn von Film oder Video die Rede ist.

Durch die Einführung der Videotechnik konnten einige Nachteile des Einsatzes von Filmen auf Zelluloidbasis wettgemacht werden (z.B. Verdunklungsnotwendigkeit, Unmöglichkeit der Bereitstellung von Standbildern, Aufwand). Unter *medientechnischen* Gesichtspunkten bleiben aber gegenüber dem gedruckten Text gravierende Nachteile bestehen: Filme bieten u.a. kein Inhaltsverzeichnis, sie sind nicht indiziert, ein wahlfreier Zugriff ("blättern") ist nicht möglich, die Kassette enthält auch keine Informationen über die versprachlichte Datenmenge (bei einem Text läßt sich das aus seiner Länge direkt ablesen) etc. Die mediumimmanente lineare Rezeption kann zwar durch schnellen Vorlauf des Bandes beschleunigt werden, doch muß dabei eine eingeschränkte Wahrnehmung in Kauf genommen werden. Die vollautonome Beschäftigung mit Video ist unmöglich, da keine Möglichkeit besteht, Unverständliches oder Unverstandenes nachzuschlagen.

Obwohl eine große Zahl von Videos bereitsteht, kann man "nicht davon ausgehen, daß der Film für den Literaturunterricht bereits ein Standardinstrument geworden ist" (SCHWERDTFEGER 1989, 12). Dies liegt offensichtlich trotz einer recht ansehnlichen Literatur zum Thema (z.B. LONERGAN 1984, LACHNER 1986, LIEBELT 1989, BADDOCK 1989, SCHWERDTFEGER 1989, STEMPLESKI/TOMALIN 1990) an der Relation zwischen Aufwand und Ertrag, die von vielen Lehrkräften fälschlicherweise als unausgewogenen betrachtet wird.

Aus diesem Grund gerät der Filmeinsatz oftmals vor allem zu einem landeskundlichen Erlebnis, und die sprachlichen Aspekte des Films im Sinne eines Transfers in die produktiven und rezeptiven Fertigkeiten werden vernachlässigt. Diese mangelhafte Ausbeute des Films für das Sprachenlernen liegt nicht am Medium selbst, sondern an seiner unbefriedigenden Didaktisierung. Die monomediale Behandlung des Films durch das Trägermedium Video allein kann nicht zu den gewünschten Ergebnissen führen. Primärmedien wurden bereits bei der audivisuellen Methode in adäquater Weise durch Zusatzmedien unterstützt (SCHIFFLER 1973, 22-28); während in der kommunikativen Fremdsprachendidaktik multimediale Aspekte heute eine zunehmende Rolle spielen, werden diese beim Filmeinsatz aber i.d.R. kaum berücksichtigt.

Die Notwendigkeit von komplementären Zusatzmedien

Durch die Bereitstellung von Zusatzmedien können die medientechnischen Nachteile des Films aufgehoben werden. Für die multimediale Didaktisierung von Filmen ohne Rechnereinsatz, auch zum eingeschränkten autonomen Lernen, finden sich theoretische Überlegungen und praktische Beispiele bei LACHNER (1986). Die Verfügbarkeit von Rechnern und die damit gegebene Möglichkeit, (a) Standbilder und Bewegtbilder ab Video zu digitalisieren und in einem Programm zusammen mit geschriebenem Text darbieten zu können und (b) externe Videoquellen über den Rechner zu steuern, vereinfacht das Aufbereiten des Films zum Sprachenlernen erheblich. Außerdem wird der wahlfreie Zugriff auf beliebige Stellen ermöglicht und die Flüchtigkeit des Videotextes, sein größtes Manko, wird aufgehoben. Damit wird völlig autonomes Lernen mit Video überhaupt erst realisierbar.

Die Vereinfachung der Arbeits- und Lernschritte für Lehrende und Lernende ist beim Rechnereinsatz erheblich: Portionierung der Filme, synchronisierte Darbietung von Videobild, Ton und geschriebenem Text anhand vorbestimmter Sequenzen und etwa die gezielte Bereitstellung von bzw. Suche nach diversen sprachlichen oder inhaltlichen Kategorien von einem einzigen Arbeitsmedium (Rechner) aus ist auf einfachste Weise durchführbar.

In *mediendidaktischer* Hinsicht müssen die Lehrkräfte bzw. die mit der Bereitstellung von Lehrmaterialien Befaßten im einfachsten Fall nur ein Filmtranskript in digitalisierter Form vorlegen und das Medienpaket auf didaktisch geeignete Weise portionieren, gradieren und mit genormten Schnittstellen versehen, die den Zugriff auf die zunehmende Zahl externer Datenbanken erlauben. Damit wird das flüchtige Medium Film greifbar, nachschlagbar, indizierbar, kommentierbar und mit anderen Daten verknüpfbar (LACHNER 1994).

Die Lernenden können bei solchen Voraussetzungen anhand des Films unter Zuhilfenahme von angeschlossenen Daten(trägern) die Lerninhalte nach eigenen Interessenschwerpunkten gestalten und erweitern. Dies ist gerade für Lernende mit einem Kenntnisvorsprung von Vorteil, da diese im zur Nivellierung tendierenden Klassenunterricht oft zu kurz kommen. Ihnen öffnet sich über den zur Volltextdatenbank mutierten Film die ganze Fülle der in digitaler Form (in zunehmendem Maß) verfügbaren Daten (z.B. zu Lexik, Grammatik, Stilistik, Landeskunde etc.). Durch das Einbetten in ein komplexes Daten- und Programmnetz können die Lernenden Daten nicht nur abrufen, sondern auch generieren: Über Programme etwa, die Konkordanzen und Indices erstellen können (etwa CONC oder Longman's Concordancer), lassen sich, nach den Interessen der Einzelnen selektiert, die entsprechenden Verzeichnisse und Listen erstellen. Über entsprechend indizierte Filmdatenbanken können Sach- und Sprachinformationen darüber hinaus durch Filmsequenzen zielsprachenkontextkonform illustriert werden. Alle in der Literatur beschriebenen Formen der Arbeit mit Video lassen sich durch Rechnerunterstützung erheblich optimieren.

Zwei Anwendungen

1. Zum Digitalisieren von Filmen bzw. von Filmsequenzen wird ein Rechner mit einer Videodigitalisieroption benötigt (z.B. Macintosh Quadra 840 AV, oder ein beliebiger Rechner mit AV-Digitalisierkarte). Da selbst bei hoher Datenkompression pro Filmminute für ein Filmfenster der Größe 3 x 4 cm mindestens 3 MB Speicher benötigt werden, empfiehlt sich der Einsatz von großen Wechselplatten (schnelle MO-Platten oder Syquest). Für das eigentliche Lernen mit

den Daten genügt ein Rechner ohne Digitalisiermöglichkeit. Zur Darbietung von Bewegtbild und korrespondierendem Text eignet sich jedes Programm, das Filme verarbeiten kann (im System Apple derzeit Format "Quicktime"). Freilich eignen sich Datenbanken, wie Hypercard oder sogar FileMaker, besser, da die Daten hier nicht linear-sequentiell, sondern indiziert-hierarchisch und relational verfügbar sind. Neben dem Filmfenster sollten zumindest ein Textfenster mit dem vollständigen geschriebenen Text bereitgestellt werden. Über unterschiedliche Bildschirmmasken lassen sich verschiedene Zusatzdaten bzw. Übungen adressieren und von den Lernenden nach Belieben anwählen. Bei der Verwendung von Filemaker sind keine Programmierkenntnisse nötig.

2. Wenn anstelle eines Videobandes eine Bildplatte verwendet wird, brauchen die Filmdaten nicht wie im vorgenannten Fall im voraus digitalisiert zu werden, sondern können in Echtzeit im Rechner verarbeitet und präsentiert werden. Die Gerätekonstellation ist identisch mit (1) und wird ergänzt durch einen rechnersteuerbaren Bildplattenspieler (etwa Sony LDP-3600D). Für den Gebrauch auf einem Macintosh hat sich das Programm Hypercard zur Einbindung der Bildplattensteuerung und zur Präsentation von Bewegtbildern zusammen mit dem korrespondierenden Text bewährt. Für die Rechnersteuerung von Bildplatten sind, anders als Bush et al. (1991, 120) geltend machen, sowohl CAV- als auch CLV-Platten verwendbar, wenn die fehlende Indizierung durch die Auswertung des Zeitcodes wettgemacht wird (Programmierung Heinz Gmünder). Gerade CLV-Platten sind von größtem Interesse, da Spielfilme auf Bildplatte im nicht indizierten CLV-Format vorliegen.

Mit der bald zu erwartenden Verbreitung von Filmen auf CD (Philips/Sony/Matsushita) wird sich die Arbeit mit Video unter medientechnischen Gesichtspunkten weiter vereinfachen.

Ausblick

Spielfilme stellen das autonome Lernmittel par excellence dar, wenn sie durch Rechnereinsatz entsprechend aufbereitet werden. Sie bieten - neben der sprachlichen und landeskundlichen Ausbeute - ein ästhetisches und affektives Erlebnis, das die Lernmotivation beträchtlich

erhöht. Das eigentlich monologische Medium Film wird durch die Bereitstellung interaktiver Werkzeuge erst zum richtigen individuellen Kommunikationsmittel. Der Aufwand hierfür ist minimal. Ein Filmskript, das oft bereits publiziert vorliegt, muß nur adressatenspezifisch in unterschiedlichem Maße annotiert und für den Gebrauch im Rechner aufbereitet werden. Für Fortgeschrittene genügt dabei die Bereitstellung von Schnittstellen zum Zugriff auf beliebige Datenbanken. Derart didaktisierte authentische Lernmittel sind für das Sprachenlernen angefertigten kommerziellen Lehrfilmen in jeder Hinsicht überlegen - und erst noch viel kostengünstiger herstellbar.

Die bekannten Sprachlehrfilme oder Fernsehkurse für die verschiedensten Fremdsprachen konnten nicht sehr überzeugen und verbleiben zumeist im Grundstufenniveau. Doch selbst Filmprojekte wie *The Carsat Crisis* (1988) oder "A la découverte d'un quartier" (MURRAY 1989, 114), welche sich authentisch geben, simulieren die Authentizität nur, kosten in der Herstellung sehr viel Geld und werden ihren Ansprüchen kaum gerecht. Ob sie von den Lernenden goutiert werden, darf wohl bezweifelt werden - zu sehr erinnern sie doch an die wenig geliebten Lehrbücher.

Das Copyright-Problem bei der Verwendung authentischer Filme für das Sprachenlernen kann umgangen werden, indem die Filmbearbeitungen nicht kommerziell vertrieben, sondern ausschließlich zum Gebrauch an Schulen und Universitäten ausgetauscht werden; das verbessert auch die Relation zwischen Aufwand und Ertrag erheblich. Im Austausch einer eigenen Bearbeitung gegen eine fremde kann eine Lehrkraft oder eine Schule die Zahl der didaktisierten Filme auf sehr ökonomische Art vermehren (für den Bereich Chinesisch als Fremdsprache besteht eine solche Kooperation zwischen der Universität Bern und der Universtät Paul Valéry in Montpellier). Solange aber theoretische Abhandlungen über Lehrmaterialien in akademischen Kreisen höher eingestuft werden als die Produktion von Lehrmaterialien, die ein praktisches Resultat der Reflexion über die Beschaffenheit von Lehrmaterialien darstellen, besteht für die Vermehrung solcher Selbst-lernmaterialien wenig Hoffnung.

Literaturverzeichnis

BADDOCK, Barry (1989): "Using Cinema Films in Foreign Language Teaching." In *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 3:270-277.

BUSH, Michael D. et al. (ed.) (1991): *Interactve Videodisc. The "Why" and the "How"*. Provo: Calico.

The Carsat Crisis; English for Science and Technology. 1988. London: BBC English by Radio and Television.

LACHNER, Anton (1986): "Lun Hanyu huihuaban li de luxiang jiaoxue" (Video im Chinesischunterricht). In *Di yi jie guoji Hanyu jiaoxue taolunhui lunwenxuan* ("Referate der Ersten Internationalen Konferenz zum Chinesischunterricht [1985]"). Peking: Yuyan Xueyuan chubanshe: 502-511.

LACHNER, Anton (1994): "Cinéma et informatique au service de l'enseignement des langues: le cas du chinois." in *Lettre de l'Association Française des Professeurs de Chinois*, 12:4-21.

LIEBELT, Wolf (1989): "Anregungen für den Umgang mit Video im Fremdsprachenunterricht." In *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 3:250-269.

LONERGAN, Jack (1984): *Video in Language Teaching*. Cambridge (usw.): Univ. Pr.

MURRAY, Janet H. (1989): "The ATHENA Language-Learning Project: Design Issues for the Next Generation of Computer-Based Langugae-Learning Tools." In: SMITH, Wm.F. (ed.) *Modern Technology in Foreign Language Education: Applicatios and Projects*. Lincolnwood: National Textbook Company, 97-118.

SCHIFFLER, Ludger (1973): *Einführung in den audio-visuellen Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

SCHWERDTFEGER, I.C. (1989): *Sehen und verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Langenscheidt.

STEMPLESKI, Susan und Barry TOMALIN (1990): *Video in Action. Recipes for Using Video in Language Teaching*. London: Prentice-Hall.

Le DALF et l'enseignement du français écrit au niveau avancé

Paul MAURIAC

Introduction

Depuis 1985, le paysage du français langue étrangère compte un nouveau système de certifications officielles, le Diplôme d'Etudes en Langue Française (DELF) et le Diplôme Approfondi en Langue Française (DALF). Compte tenu de la multiplicité des situations pédagogiques dans les différents pays, DELF et DALF sont censés constituer une référence d'évaluation homogène et cohérente du niveau acquis en français.

Aujourd'hui, une nouvelle approche des langues vivantes consiste à mettre l'accent sur le but ultime du langage: l'intention de communiquer. L'approche communicative, bien entendu, influe largement sur les techniques d'évaluation: on évalue, plutôt que des connaissances, des savoir-faire: non pas ce que l'étudiant a retenu de son apprentissage, mais ce qu'il est capable d'en faire. Cette évaluation doit prendre en compte, naturellement, les différentes compétences: compréhension et expression, écrites et orales.

Le DELF et le DALF certifient un certain nombre de capacités en français, le premier se limitant au niveau fondamental, le second au niveau de perfectionnement. Ils fonctionnent selon le principe des unités distinctes (6 pour le DELF, 4 pour le DALF), homogènes, capitalisables, formant un tout cohérent qui sanctionne l'ensemble d'un parcours et accorde globalement autant de poids à l'écrit et à l'oral. L'originalité de ces certifications, outre leur cohérence, est la clarté (chaque unité a des objectifs limités mais précis), la souplesse (l'ordre de passation des différentes unités est libre), la flexibilité (aucune préparation spécifique n'est requise, et l'on peut parfaitement se présenter à deux unités distinctes dans des pays différents et à des années d'intervalle), l'adaptabilité (les épreuves, conçues sur place, tiennent largement compte de la culture et des conditions locales), l'indépendance (la gestion est entièrement confiée au pays concerné).

Dans cet exposé, il sera surtout question du DALF, qui concerne le niveau avancé, et plus particulièrement de l'unité B3, qui sanctionne la maîtrise de l'écrit.

93

1) Structure du DALF

Le DALF, qui correspond à une durée d'apprentissage allant de 600 à 1000 heures, comporte 4 unités. Il existe entre ces unités une double correspondance:

- horizontale: les unités B.1 et B.2 proposent des textes en langue standard, tandis que dans les unités B.3 et B.4 est abordée la langue de spécialité, avec 5 domaines[1] au choix des candidats.

B.1	LANGUE STANDARD	B.2
B.1	LANGUE SPECIALISEE	B.4

- verticale: les unités B.2 et B.4 sont consacrées à l'oral (compréhension pour B.2, expression pour B.4), B.1 et B.3 à l'écrit (compréhension et expression).

B.1	B.2
ECRIT	ORAL
B.3	B.4

A mesure que l'on progresse dans la performance en langue seconde, il est normal que l'écrit prenne le pas sur l'oral. D'où le poids relatif différent attribué aux deux types d'épreuves: les épreuves écrites (B.1 et B.3) sont notées sur 60, les épreuves les épreuves orales (B.2 et B.4) sur 20.

[1] Le DALF constituant un "passeport linguistique" pour l'entrée dans les universités françaises, il est normal qu'il prenne en compte les orientations et les goûts personnels des futurs étudiants. D'où ces domaines larges, qui recouvrent l'ensemble des spécialisations possibles: sciences humaines et sociales, sciences économiques, sciences juridiques, mathématiques et sciences de la matière, sciences de la vie.

2) Contenu du DALF

Lorsque ces nouvelles certifications ont été créées en 1985, les instructions officielles prévoyaient, pour les unités consacrées à l'écrit, B.1 et B.3, un résumé de texte. Compte tenu des observations effectuées par les différents utilisateurs et par souci de simplification aussi, le résumé de texte a été récemment remplacé en B.1 par un compte rendu de texte, moins contraignant, les centres nationaux se réservant la possibilité, en fonction d'exigences locales particulières, d'étendre cette mesure à l'unité B.3. La commission suisse a, pour sa part, décidé de conserver le résumé de texte en B.3, et cela pour plusieurs raisons:

- d'abord par souci de différencier les deux écrits du DALF, les deux oraux étant également distincts dans leur procédure,
- ensuite parce que, le français étant en Suisse la deuxième langue nationale, un certain niveau d'exigence, selon nous, se justifie pleinement dans ce pays,
- enfin parce qu'il serait dommage, sur le plan de l'apprentissage, de se priver d'un moyen de contrôle particulièrement efficace.

3) Définition de l'épreuve B.3

L'épreuve de l'unité B.3 comporte un texte à résumer au quart. La longueur normale du texte se situe autour de 600 mots. On demande donc un résumé de 150 mots, avec une marge de 10% en plus ou en moins. Le respect de ces limites est important, et le candidat est tenu d'indiquer sur sa copie le nombre de mots utilisés. Par ailleurs, on pose sur ce texte 5 questions, dont 4 de compréhension pure qui demandent des réponses courtes (20 - 30 mots seulement), et la cinquième plus personnelle, d'interprétation cette fois, qui demande un développement plus conséquent (60 - 80 mots).

Le temps officiellement imparti pour l'unité B.3 est de 90 minutes pour le résumé, et 45 minutes pour les questions. Compte tenu des observations effectuées au cours des différentes sessions d'examens[2] en Suisse, nous avons opté, sur le plan de la procédure, pour une interprétation souple des instructions, et retenu le temps global de 2 H 15 pour l'ensemble de l'épreuve, le candidat ayant ainsi la liberté de gérer lui-même son capital temps.

[2] La plupart des candidats, on l'a remarqué, ont besoin de davantage de temps pour le résumé, alors que les questions requièrent rarement 45 minutes de travail.

4) Les règles du résumé de texte

On pourrait penser que résumer un texte est un exercice facile et peu créatif. C'est bien évidemment faux. Car un résumé n'est pas une simple remise en ordre de notes, pas plus qu'une mosaïque de citations. De même, il ne s'agit pas d'un "dégraissage" purement mécanique qui consisterait à réduire les phrases successives du texte à leur squelette en éliminant le maximum de mots. Rien à voir non plus avec un commentaire personnel.

De quoi s'agit-il donc? De reformuler différemment et personnellement la pensée de l'auteur. Pensée qu'il est indispensable de traduire fidèlement, donc de saisir parfaitement. La place à disposition étant limitée, il s'agit de mettre en valeur l'essentiel, tout en respectant l'ordre et la construction de l'original. Un bon résumé nécessite donc de lire le texte de manière efficace[3], de le repenser entièrement, de choisir et hiérarchiser les informations qu'il contient ou les idées qu'il présente, de rendre la cohérence de l'original, dont il doit constituer un substitut fidèle et directement accessible. Bref, un résumé est véritablement une re-création.

Les règles du résumé de texte peuvent être récapitulées sous forme de 5 exigences et de 3 obligations.

- les exigences du genre:

1) suivre l'ordre du texte,
2) reformuler les idées du texte avec ses propres mots,
3) éviter les reprises[4] au maximum,
4) respecter le nombre de mots prescrit,
5) mettre en évidence les articulations du texte.

- les obligations auxquelles le candidat est soumis:

1) montrer que le texte a été compris,
2) rester fidèle à son contenu,
3) rédiger avec clarté, précision et dans un style correct.

On le voit, ce n'est ni à l'imagination, ni même au savoir qu'il est fait appel, mais bel et bien aux qualités fondamentales qu'on peut attendre à ce niveau de l'apprentissage: qualités de l'esprit (analyse et synthèse), qualités

---

[3] Lire efficacement un texte, c'est non seulement examiner les idées exprimées, mais aussi les procédés utilisés pour les présenter. C'est prendre en compte les intentions et la démarche de l'auteur.

[4] Bien entendu, certains mots n'ont pas de synonyme et devront donc être conservés, mais la reprise non nécessaire d'éléments du texte est pénalisée lorsqu'elle est systématique.

linguistiques (bonne maîtrise de la syntaxe et connaissance étendue du vocabulaire).

5) Notation

Le barème de notation prend en compte ces qualités, puisque dans la note finale (sur 40 points), le même poids est accordé à la capacité de comprendre un texte, à la capacité de distinguer l'essentiel de l'accessoire, à la capacité de synthétiser sa pensée, et à la capacité de s'exprimer correctement. Une notation globale présente des inconvénients: d'abord, elle fait la part trop belle à la subjectivité de l'examinateur; ensuite, elle se détermine le plus souvent par rapport à la compétence idéale d'un locuteur natif instruit, compétence rarement - sinon jamais - atteinte dans une langue étrangère; enfin, elle consiste toujours à sanctionner négativement des manquements. Le système utilisé pour le DELF et le DALF présente l'avantage, très important sur le plan psychologique, de "construire" la note positivement. Il est donc préférable, même si par ailleurs il aboutit généralement à une légère surévaluation des prestations.

6) Exemple de résumé

Les extraits proposés au résumé de texte sont en général très structurés, avec une argumentation forte, une thèse précise et des exemples parlants. On en trouvera en annexe un exemple significatif, ainsi que les questions correspondantes et un corrigé-type.

Il est évident qu'on ne parvient pas d'emblée à une maîtrise satisfaisante d'une technique aussi exigeante que celle du résumé de texte. Il convient donc d'habituer les candidats à lire un texte efficacement, en fonction des spécificités de la tâche qui les attend, c'est-à-dire à rechercher les thèmes abordés, les idées-forces, les nuances; à repérer les parallélismes, les oppositions; à trouver les mots-clés, les mots de liaison; à saisir l'agencement des paragraphes, le déroulement du raisonnement.

On voit d'emblée la variété et la richesse de la gamme d'exercices que l'on peut proposer pour préparer les étudiants à rédiger un résumé de texte valable. La place manque, dans le cadre de cet article, pour entrer dans les détails, mais on peut noter rapidement quelques idées:

- recherche d'un titre,
- recherche de l'organisation du texte (contenu global des différents paragraphes, qui révèle le découpage argumentatif du texte),

97

- recherche des idées principales (contenu détaillé des paragraphes),
- exercices de synthèse (par exemple, trouver le mot qui remplace *des poisons et des explosifs*),
- exercices de synonymie (par exemple trouver les synonymes de *invention, nuire, bienfaisant, de vaines craintes*),
- exercices de réécriture (ramener de proche en proche, par élimination des éléments secondaires, puis par transformations lexicales successives, telle phrase-clé du texte à un nombre donné de mots).

Ce genre d'exercice, pratiqué oralement en groupe, permet, en travaillant par association d'idées, d'élargir le vocabulaire connu, et d'approfondir certaines nuances de sens. Par ailleurs, il est utile d'associer à cette démarche spécifique au texte, un travail plus général sur l'expression écrite. Par exemple:

- nominalisation de structures verbales,
- recherche du mot juste,
- recherche du verbe expressif,
- remplacement d'un tour négatif par un tour positif,
- remplacement d'une locution par un mot simple,
- remplacement d'une relative par un adjectif.

Le grand mérite de ce genre d'exercices de perfectionnement stylistique est qu'ils visent toujours l'économie de mots par la précision du vocabulaire.

7) Compte rendu d'expérience

De mon expérience d'enseignement du DALF à l'école de commerce de Zürich, j'ai retenu que, comme on peut s'y attendre, le passage du compte rendu au résumé de texte, beaucoup plus strict, prend du temps. Si la compréhension globale du texte ne pose pas grand problème, on se heurte en revanche à deux obstacles majeurs. Le premier touche à l'organisation de la pensée, le second à l'expression. La plupart des étudiants répugnent, en effet, à élaborer un plan avant de rédiger; c'est une démarche peu familière aux germanophones. Le second est que lors de la rédaction, beaucoup pensent qu'il est indispensable de "tasser" le maximum d'éléments du texte de départ dans le cadre syntaxique de la phrase. Le résultat est, dans le premier cas, un résumé déséquilibré, accordant trop de poids à une partie du texte au détriment d'une autre; dans le second cas, des phrases lourdes, alambiquées, touffues parfois au point d'être difficilement compréhensibles.

J'ai dû habituer progressivement les élèves d'une part à décider eux-mêmes, avant de commencer leur résumé, le nombre de paragraphes qu'il contiendra ainsi que leur contenu global, et à se fixer un nombre maximum de mots pour chacun. Si la hiérarchisation des informations se met en place relativement rapidement, la clarté de l'expression, elle, s'acquiert beaucoup plus lentement. Toutefois, avec des exercices appropriés et systématiques, tous les élèves, y compris les moins brillants, parviennent après deux à trois mois selon les cas à saisir le principe et les mécanismes du résumé de texte, et à comprendre - donc à accepter - la rigueur que cet exercice impose sur tous les plans. Et à partir de ce déclic, les progrès sont constants.

Le corrigé joue un rôle primordial dans ces progrès. C'est une règle absolue: pas de devoir sans une correction fouillée qui explicite les lacunes et mette en valeur les trouvailles; pas de devoir sans un véritable corrigé-type, que l'élève pourra travailler à loisir, et où il pourra puiser à la longue un certain nombre de "trucs" récurrents qui l'aideront à ramasser l'expression, ainsi qu'à économiser des mots - c'est un souci constant. Je pense, par exemple, à l'emploi de l'apposition, à l'expression de la relation causale par un participe présent, à l'utilisation des deux points, au recours dans certains cas à la phrase nominale, etc.

A la fin du semestre, dans un questionnaire administratif, les participants ont affirmé avoir apprécié le cours, ont reconnu unanimement l'intérêt du résumé de texte, jugé particulièrement formateur, ont estimé avoir accompli de nets progrès personnels; certains ont dit avoir tiré grand profit des corrections, et ont souligné la nécessaire intransigeance de l'enseignant, aussi bien sur la forme que sur le contenu.

En l'absence de méthode toute faite, il est clair que la préparation de l'unité B3 du DALF exige de l'enseignant une quantité de travail et un investissement de temps qui sont loin d'être négligeables. Mais à ce niveau de l'apprentissage, il est aussi évident que le travail se révèle à la fois payant pour l'élève et gratifiant pour l'enseignant.

Conclusion

En fin de compte, on voit que l'épreuve du résumé de texte de B.3 du DALF vise la compréhension de la spécificité d'un texte, la perception de sa cohésion, de sa cohérence, de son efficacité, par l'analyse des outils et procédés linguistiques qu'il met en oeuvre, et des rapports qui lient ces procédés entre eux. Non pas pour formuler des jugements ou déduire des

règles, mais plutôt pour permettre une prise de conscience, en situation réelle, du fonctionnement d'un énoncé; et au-delà de l'énoncé, favoriser la prise de conscience du fonctionnement de la langue, qui est avant tout un outil de communication, et une pratique avant d'être un savoir.

Au-delà de l'unité B3, je suis convaincu que le DALF dans son ensemble présente de grands avantages. Il demande des savoir-faire pratiques, utilisables concrètement; il révèle les qualités essentielles de l'élève: ses compétences linguistiques mais aussi intellectuelles; il permet une appréciation plus juste de la valeur des apprenants en appliquant un système de notation synthétique, qui intègre différents paramètres et laisse moins de place à la subjectivité; il dynamise l'apprentissage en motivant enseignants et élèves. C'est un système de certification intelligent par excellence, ce qui explique certainement son large succès: aujourd'hui, près d'une centaine de pays déjà ont adopté le DELF et le DALF. Et ce n'est pas par hasard que le résumé du texte figure au programme des concours de presque toutes les grandes écoles en France, et tend de plus en plus à remplacer la dissertation littéraire dans bon nombre d'examens, qu'ils soient destinés à des francophones ou à des étudiants de français langue étrangère. Il serait d'ailleurs question, dans certains cantons universitaires suisses, d'introduire le résumé de texte pour le contrôle de la formation des futurs professeurs du secondaire.

En mettant l'accent sur le message et tout ce qui le sous-tend, le DALF me semble répondre parfaitement à la définition de la grammaire communicative, qui est d'envisager la langue dans son rôle dynamique d'échange. Et l'échange, dans le domaine linguistique comme en beaucoup d'autres, est bien l'exigence essentielle de notre époque.

100

Bibliographie

On trouvera des renseignements utiles à propos de l'évaluation en général, et du DELF - DALF en particulier dans:

BOLTON, S. (1987): *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, Credif-Hatier.

DANY, M. (1985): Diplôme élémentaire de langue française: contenus et progressions en FLE, *Le Français dans le Monde* N° 190.

FAURE, M., LAUBEPIN, J., et LESCURE, R. (1987): Delf et Dalf, *Revue Reflet* N° 24.

LESCURE, R. (1990): DELF et DALF: des formations aux certifications, *Ici et Là* N° 15.

LESCURE, R., LAUBEPIN, J. : Les certifications des connaissances: le DELF et le DALF, Diagonales N° 9 (*Supplément au N° 222 du Français dans le Monde*).

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (1987): Instructions pour l'organisation des épreuves du DELF et du DALF, *Direction des Affaires Générales, Internationales et de la Coopération*.

MOTHE, J. (1991): Evaluer les compétences en langue étrangère, *Etudes de Linguistique Appliquée* N° 79.

PORCHER, L. (1986): Priorités institutionnelles, *Etudes de Linguistique Appliquée* N° 164.

ANNEXES

I - Texte à résumer en 150 mots (10%)

L'effort de la recherche scientifique se développe, on le sait, sur deux plans parallèles, mais bien distincts. D'une part, il tend à augmenter notre connaissance des phénomènes naturels sans se préoccuper d'en tirer quelque profit : il cherche à préciser les lois de ces phénomènes et à dégager leurs relations profondes en les réunissant dans de vastes synthèses théoriques ; il cherche aussi à en prévoir de nouveaux et à vérifier l'exactitude de ces prévisions. Tel est le but que se propose la science pure et désintéressée et nul ne peut nier sa grandeur et sa noblesse. C'est l'honneur de l'esprit humain d'avoir inlassablement poursuivi, à travers les vicissitudes de l'histoire des peuples et des existences individuelles, cette recherche passionnée des divers aspects de la vérité. Mais, d'autre part, la recherche scientifique se développe aussi sur un autre plan : celui des applications pratiques. Devenu de plus en plus conscient des lois qui régissent les phénomènes, ayant appris à en découvrir chaque jour de nouveaux grâce aux perfectionnements de la technique expérimentale (...), l'homme s'est trouvé de plus en plus maître d'agir sur la nature.

Mais cette puissance sans cesse accrue de l'homme sur la nature ne comporte-t-elle pas des dangers ? Ayant ouvert la boîte de Pandore, saurons-nous n'en laisser sortir que les inventions bienfaisantes et les applications louables ? Comment ne pas se poser ces questions dans les temps que nous vivons ? Toute augmentation de notre pouvoir d'action augmente nécessairement notre pouvoir de nuire. Plus nous avons de moyens d'aider et de soulager, plus nous avons aussi de moyens de répandre la souffrance et la destruction. La chimie nous a permis de développer d'utiles industries et fournit à la pharmacie des remèdes bienfaisants ; mais elle permet aussi de fabriquer les poisons qui tuent et les explosifs qui pulvérisent. Demain, en disposant à notre gré des énergies intra-atomiques, nous pourrons sans doute accroître dans des proportions inouïes le bien-être des hommes, mais nous pourrons aussi détruire d'un seul coup des portions entières de notre planète.

Mais qu'importent ces vaines craintes ! Nous sommes lancés dans la grande aventure et, comme la boule de neige qui roule sur la pente déclive, il ne nous est plus possible de nous arrêter. Il faut courir le risque puisque le risque est la condition de tout succès. Il faut nous faire confiance à nous-mêmes et espérer que, maîtres des secrets qui permettent le déchaînement des forces naturelles, nous serons assez raisonnables pour employer l'accroissement de notre puissance à des fins bienfaisantes. Dans l'œuvre de la Science, l'homme a su montrer la force de son intelligence : s'il veut survivre à ses propres succès, il lui faut maintenant montrer la sagesse de sa volonté.

Louis de Broglie
(*Physique et Microphysique*, Albin Michel, 1947)

102

BEST COPY AVAILABLE

II - Questions sur le texte

1- Quels sont les deux plans parallèles dont il est question au paragraphe 1?

2- Expliquez la phrase: *Toute augmentation de notre pouvoir d'action augmente nécessairement notre pouvoir de nuire.* (lignes 24-25)

3- Quelle est la grande aventure dont parle l'auteur? (ligne 36)

4- Pourquoi l'auteur utilise-t-il l'image d'une boule de neige? (ligne 36)

5- *Qu'importent ces vaines craintes!*, s'exclame l'auteur (ligne 35. Partagez-vous son optimisme? Pour quelles raisons?

III - Corrigé-type

La science présente deux visages différents. D'un côté, la recherche théorique, visant à expliquer les phénomènes naturels, apporte à l'homme une connaissance meilleure de l'univers. Cette quête obstinée de la Vérité est notre fierté. Mais de l'autre, les applications pratiques, favorisées par une technologie performante, lui donnent un pouvoir d'action accru sur son environnement. 60

Cette situation est dangereuse, car notre pouvoir de faire le mal augmente simultanément: les progrès de la chimie débouchent sur des remèdes efficaces, mais aussi sur des armes redoutables. L'énergie atomique permettra bientôt d'améliorer incroyablement le bien-être général, mais aussi de détruire irrémédiablement la planète. Serons-nous capables d'exploiter les découvertes scientifiques profitables à l'humanité en renonçant aux autres? La question aujourd'hui se pose. 69

La crainte est injustifiée. Le développement scientifique est un risque nécessaire: impossible désormais de l'arrêter. Espérons que l'homme saura avec sagesse mettre sa puissance au service du bien. Sinon, son intelligence lui sera fatale. 36

165

BEST COPY AVAILABLE

Teil II

Sprachenlernen im Tandem

Tandem ist eine Sprachlernform, bei der zwei Personen mit unterschiedlicher Ausgangssprache miteinander und voneinander lernen, indem sie abwechselnd in der Rolle des Lernenden und des Lehrenden miteinander kommunizieren. Sprachlernen wird so zur Begegnung zweier Menschen, zweier Kulturen, zweier Welten.

Im autonomen Tandem sind die Lernenden auf sich selber gestellt; sie bestimmen eigenverantwortlich, wie sie ihr Lernen gestalten wollen. Tandems können auch kursbegleitend oder als integrierter Teil eines Kurses angeboten werden.

Obwohl Tandem auf allen Stufen des Sprachlernens denkbar ist, kommen seine Möglichkeiten auf der fortgeschrittenen Stufe wohl am optimalsten zur Geltung.

Tandem bildet eine Lernform, die Merkmale der ungesteurten Sprach-erwerbssituation mit Elementen des gesteuerten Fremdsprachenunterrichts verbindet:

- Die Gesprächssituation gleicht einem spontanen Alltagsgespräch: Die Tandempartner begegnen sich als gleichberechtigte Gesprächspartner. Ohne die Planung und Moderation einer Lehrperson wird das Gespräch von den zwei Teilnehmenden aufrecht erhalten: sie bestimmen, wer spricht und worüber gesprochen wird.
- Das Lernen ist individualisiert: Die Lernenden sind selbstverantwortlich für die Gestaltung der Lernsituation.
- Der Lerninhalt ist massgeschneidert: Die Themen werden von den Lernenden selber bestimmt und im Lernprozess weiter entwickelt.
- Der Austausch ist eine authentische Begegnung zweier Person aus veschiedenen Sprach- und Kulturkreisen.
- Wie im Unterricht sind Zeitpunkt und Dauer der Treffen festgelegt.
- Ganz bewusst wird die eine oder die andere Sprache als Code gewählt.
- Der Anlass und der Zweck der Begegnung ist die Erweiterung der fremdsprachlichen Kompetenz.

- Neben Alltagsthemen wird die Sprache selber immer wieder zum Thema. Dies äussert sich im Gebrauch der Metasprache und in der Funktion der Reparatursequenzen.
- Die beiden Partner wählen bewusst entweder die Rolle des Lehrenden oder des Lernenden, was zu einer vertieften Erfahrung des Lernens an sich selber und am andern führt.

Lernsituationen werden im Tandem von den Lernenden selber kreiert. Sie übernehmen Aufgaben, für die sich im Unterricht meist die Lehrperson als zuständig erachtet. Tandem durchbricht damit die traditionellen Rollenvorstellungen von Lehrenden und Lernenden und bildet deshalb eine Herausforderung nicht nur für Unterrichtende, die Tandem als Lernform in ihre Kurse einbeziehen, sondern generell für eine Fremdsprachendidaktik, die den Lernenden die Verantwortung für ihr eigenes Lernen zurückgeben will.

Die Beiträge in diesem Teil des Bandes beleuchten verschiedene Aspekte des Tandemlernens und werfen Fragen auf, die für eine Didaktik des Fremdsprachenunterrichts auf der Fortgeschrittenenstufe ganz allgemein wichtige Impulse geben.

Bislang bestehen wenig empirische Untersuchungen zum Gesprächsverlauf im Tandem. Der Beitrag von **Francesca RONCORONI, Elisabeth WINIGER** und **Rolf HÄNNI** gibt einen Einblick in das, was geschieht, wenn Lernende sich im Tandem begegnen:

- Worüber sprechen sie?
- Wie gehen sie mit sprachlichen Schwierigkeiten um?
- Wie verläuft der Sprecherwechsel?

Francesca RONCORONI analysiert anhand von Tonbandaufnahmen die Gesprächsthemen, die Themenverläufe und die Interaktionsmuster in autonomen Tandems. Sie zeigt, dass je nach Aufgabe, die sich die Lernenden gestellt haben, das Gespräch eher einem Alltagsgespräch oder einem Unterrichtsdiskurs gleicht. Längerfristige Studien könnten Aufschluss über den Lernzuwachs in beiden Situationen geben.

Die Untersuchung von Kommunikationsschwierigkeiten (oder "Störungen") und ihrer Behebung ("Reparatur") kann Einblick geben in Lernbemühungen der Tandempartner. Elisabeth WINIGER beobachtet, dass die meisten Reparaturen von den Lernenden selber initiiert werden, erst an

zweiter Stelle folgen die Interventionen der Muttersprach-Sprechenden in der Rolle des Zuhörers oder der Zuhörerin. Das Tandem offeriert den Lernenden die Möglichkeit, individuell an ihrer Sprache zu arbeiten.

Rolf HÄNNI untersucht den Sprecherwechsel im Tandem. Ein Vergleich mit Alltagsgesprächen könnte wichtige Hinweise auf Merkmale selbstgesteuerten Lernens geben.

Jürgen WOLFF beschreibt im zweiten Beitrag über Tandem Erfahrungen mit der Organisation von fachsprachlichen Tandems und diskutiert Möglichkeiten und Grenzen einer Lernform, die sich für individualisiertes Lernen auf fortgeschrittener Stufe als sinnvolle Alternative zum Unterricht anbietet.

Im Beitrag von Cornelia GICK über Tandemlernen steht die Begegnung zweier Menschen im Zentrum. Sie diskutiert die Rollen der Tandempartner und weist darauf hin, dass eine veränderte Sicht der Lerner- und Lehrerrolle zu neuen Lernerfahrungen führen kann. Die Lehrperson überlässt den Lernenden die Initiative und die Verantwortung; sie nimmt als Zuhörerin und Begleiterin teil und unterstützt als Beraterin und Expertin die Lernenden, wenn sie es wünschen. Lehrende und Lernende werden so zu Gesprächspartnern und-partnerinnen im Lernprozess.

Dialoge im Tandem
Empirische Untersuchungen zu Themenverlaufsmuster, Reparatursequenzen und Sprecherwechsel

Rolf HÄNNI
Francesca RONCORONI
Elisabeth WINIGER

Die Lernform 'Tandem' stösst in der aktuellen Fremdsprachendidaktik auf grosses Interesse als Möglichkeit alternativen Lernens, doch bestehen unseres Wissens bis heute kaum empirische Untersuchungen, welche näher Auskunft geben über die Mechanismen des Spracherwerbs im Tandem und über die Dynamik seiner Dialoge. Im besonderen die Einzeltandems - und um solche handelt es sich hier - sind im Unterschied zu den kontrollierbaren kursintegrierten Tandems in ihrem Ablauf eine Art Black box.

Bis anhin haben sich Tandemuntersuchungen vor allem mit didaktisch-methodischen oder sozialen und interkulturellen Fragestellungen beschäftigt. Neuere Studien wie DILL (1991) und HERFURTH (1993) untersuchen Aspekte der Didaktisierung und des Sprachverhaltens im Tandem; andere (z.B. GICK 1991) beleuchten eher die interpersonalen und motivationellen Dimensionen. Ihr Datenmaterial beruht auf dem Verfahren der Befragung und der teilnehmenden Beobachtung. Die vorliegende Arbeit stellt den Versuch dar, mit empirischem Vorgehen auf der Basis von Transkriptionen festzuhalten, was in Tandemgesprächen tatsächlich abläuft.

Antworten auf Fragen wie: wer steuert wen im Tandem, wie funktioniert die Steuerung auf der Ebene der Themenwahl und Themenentwicklung, auf der Ebene des Interventionsverhaltens und des Sprecherwechsels, welche sprachlichen Kommunikationsstörungen treten auf und wie werden sie behandelt, tragen zum Verständnis der im Tandem auftretenden Lehr- und Lernstrategien bei und lassen Rückschlüsse auf die implizite Sprachlernmethode der einzelnen Tandempartner zu.

Unser Aufsatz gliedert sich in drei Teile, die vom selben Datenmaterial ausgehen:

In einem ersten Teil befasst sich

- Francesca RONCORONI auf einer inhaltlichen Ebene mit der Themenwahl und Themenstruktur einiger ausgewählter Tandemdialoge.
- Elisabeth WINIGER analysiert in einem zweiten Teil auf der sprachlichen Ebene die Reparatursequenzen, d.h. sprachliche Schwierigkeiten und ihre Behebung.
- Rolf HÄNNI untersucht in einem dritten Teil die Tandemdialoge auf der Ebene des Dialogrhythmus im Hinblick auf die Sprecherwechsel.

Welcher Zusammenhang besteht nun zwischen dieser Untersuchung und dem Thema dieses Workshops 'Fremdsprachenunterricht für Fortgeschrittene' ?

Unter Fortgeschrittenen verstehen wir hier L2-Sprechende, die in natürlichen Gesprächen die Gesprächsorganisation und die Handlungskonstitution aufrechterhalten können und ihre Gesprächssteuerung derjenigen des Muttersprachlers entgegenzuhalten imstande sind. Damit aber genauer beschrieben werden kann, in welcher Korrelation L2-Kenntnisse zum Dialogverlauf stehen, braucht es unserer Meinung nach vorerst Wissen in der Art, wie es hier erarbeitet wurde.

Das Datenmaterial

Seit 1988 organisiert die Abteilung für angewandte Linguistik (AAL) der Universität Bern Tandemvermittlungen für ihre ausländischen Studierenden, welche Deutschkurse besuchen, und Studierende aus der Schweiz, welche Sprachkurse in Englisch, Italienisch, Spanisch, Russisch oder Chinesisch besuchen. Die nachstehenden Untersuchungen basieren auf Daten, welche an insgesamt acht Tandempaaren erhoben wurden. Die Paare wurden um ihr Einverständnis für Tonbandaufnahmen ihrer Gespräche gebeten und schalteten an ihren Sitzungen die dazu verwendeten Geräte selbst ein. Insgesamt erhielten wir auf diese Weise ca. 31 Stunden Tonbandaufnahmen von insgesamt 28 Sitzungen. Fünf Paare hatten Deutsch bzw. Englisch als Zielsprache, also die jeweils andere Sprache als Muttersprache, zwei Paare sprachen Deutsch bzw. Italienisch und ein Paar Deutsch bzw. Französisch.

Zusätzlich zu den Tonbandaufnahmen wurde, ebenfalls im Einverständnis mit den Teilnehmenden, eine Sitzung auf Video aufgenommen. Mit allen Paaren wurde im weiteren ein halbstandardisiertes Interview zu verschiedenen Themen von Tandem

durchgeführt. Diese Befragungen wurden vorerst nur soweit ausgewertet, als sie die hier referierten Untersuchungen betreffen.

Erwähnt sei in diesem Zusammenhang, dass - vor allem zu Beginn des Tandems - eine gewisse Mikrofonbefangenheit auftrat. Es gibt auch Angaben und Indizien dafür, dass nicht alle Inhalte mit der gleichen Offenheit angegangen wurden, wie das möglicherweise ohne das Wissen um die Aufnahmen der Fall gewesen wäre. Wir haben allerdings den Eindruck gewonnen, was uns auch in den Interviews bestätigt wurde, dass der Sinn und der Ablauf der Tandemveranstaltungen durch unsere Untersuchung nicht wesentlich beeinflusst wurden.

I. Themen und Themenverlaufsmuster in Tandemgesprächen

1. Methode

1.1 Untersuchungsinteresse

Will Tandem als alternative Lernform und methodisch geeignetes Unterrichtsverfahren im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden, müssen Tandembegegnungen in ihren Verläufen gesprächsanalytisch beschrieben und Fragestellungen direkt an Transkriptionen beantwortet werden.

Die Kenntnis der tandemtypischen Gesprächsthemen, ihrer Bearbeitung und der Handlungsmuster kann dazu beitragen, Vermutungen über diese Fremdsprachenerwerbssituation zu erhärten. Die Untersuchung der inhaltlichen Aspekte und der Verlaufsdynamik der Tandemdialoge setzt bei den nachstehenden Fragestellungen an: Was bringt Tandemautonomie an Themen? Welche Themenbearbeitungsmuster weisen die Tandemgespräche auf? Welche Dynamik enthalten die Themenverläufe, und welche Interaktionsmuster lassen sich aufgrund der thematischen Verläufe nachzeichnen? Lassen sich aus den Beschreibungen von thematischen Verlaufsmustern und Interaktionen Rückschlüsse auf den Lernzuwachs ziehen?

Diese Fragen stehen in einem Zusammenhang mit der didaktischen Grundannahme, dass Fremdsprachenlernende ihre kommunikative Handlungskompetenz (auf den Ebenen der Gesprächsorganisation, der Handlungskonstitution und der Interventionen) erst in realen Situationen wirklich anwenden können. Nun gilt für die Tandems an der AAL, dass die Begegnungen kursunabhängig und autonom gestaltet werden, so dass die Fremdsprachenlernenden ihre Handlungskompetenz an situativ authentischen Dialogen überprüfen. Die empirische Aufarbeitung der Dialogtranskriptionen kann diesen Lernzuwachs direkt nachweisen, da er sich in den Interaktionsmustern niederschlägt.

1.2 Untersuchungsmethode

Mit Hilfe von Kategorien der Gesprächsanalyse wurden Themen, Themenverläufe und Interaktionsmuster im Tandem untersucht. Ohne hier auf die Problematik der Definition von 'Thema' und des Themenausgrenzungsverfahrens einzugehen (vgl. dazu ZIMMERMANN

110

1990,12ff.), definieren wir 'Thema' als den Gesprächsgegenstand, worüber in einer interaktiven Situation verbal verhandelt wird und worauf sich die Konzentration beider Gesprächsteilnehmer gemeinsam richtet.

Für diese Arbeit wurden die Themenausgrenzungen über das Auffinden von Themeninitiierungen vorgenommen, die sich festmachen lassen

a) Durch Formulierungshandlungen (nach GÜLICH 1970), d.h. durch verbale Handlungsmuster, die auf Veränderung des Themenbereichs hinweisen (Gliederungssignale) wie: *yeah/ but anyway/ also/ ehm* und durch metakommunikative Aeusserungen wie: *what shall I tell today?*
b) Durch semantische, inhaltliche Kriterien: eine thematische Sequenz zeichnet sich durch semantische Kontiguität und Referenz auf ein Hauptthema aus.

Unsere Untersuchung operiert mit zwei hierarchisch definierten Ebenen, Thema und thematischem Aspekt. Themenwechsel oder Verschiebungen der thematischen Aspekte können von beiden Interaktionspartnern vorgenommen werden.

1.3 Vorgehen

Die 28 aufgenommenen Tandemgespräche wurden auf ihre Themeninitiierungen hin transkribiert und alle Themen in einer Uebersicht festgehalten. Eine Quantifizierung der Daten (Häufigkeit, Dauer und Frequenz der einzelnen Themen) ergab weder nennenswerte Resultate noch auswertbare Regelmässigkeiten. Das Nachzeichnen der Verlaufsdynamik und der Interaktionsmuster wurde mit gesprächsanalytischen Kategorien vorgenommen; dazu wurden drei Aufnahmen vollständig transkribiert.

2. Merkmale von Tandemgesprächen

Die Tandembegegnungen bewegen sich im Spannungsfeld zwischen didaktischer und nicht-didaktischer Kommunikation: Sie weisen einerseits Interaktionsmerkmale der Institution 'Schule' auf (organisierte Begegnungen / Zeitraster / Sprachenwechsel / Gesprächsstrukturierungen), andererseits aber solche natürlicher Gespräche (Themenwahl / Themenentwicklungen / Themenmanagement). Dabei übernehmen beide Gesprächspartner die Doppelfunktion Lehrer/Schüler mit wechselnder Rollenverteilung. Die Gesprächsarbeit in Tandembegegnungen wird mit

einer zusätzlichen Handlungsaufgabe belastet: Zu den von KALLMEYER/SCHÜTZE (1977) definierten Aufgaben auf der Ebene der Gesprächsorganisation (Zustandebringen und Aufrechterhalten eines Kommunikationsaktes) und auf der Ebene der Handlungskonstitution (inhaltlich zu bestimmenden Handlungszusammenhängen) hinzu müssen die Gesprächspartner ihre sprachlichen Realisierungen (auf den Ebenen der Grammatik, der Lexik, der Sprechakte und der Situationsadäquatheit) ständig überprüfen. Diese dritte Aufgabe verlangt von den Tandempartnern Distanz zum eigenen Gesprächsgeschehen und behindert die beiden ersten Aufgaben. Es zeigt sich also, dass Tandempartner in ihren Begegnungen komplexe Gesprächsarbeit zu leisten haben; an ihr lassen sich Kriterien zur näheren Bestimmung der L2 von Fortgeschrittenen entwickeln.

3. Themen

3.1 Themenbeschreibung

Die Frage nach den inhaltlichen Aspekten von Tandembegegnungen kann nun folgendermassen präzisiert werden: Worüber sprechen Gesprächspartner, die sich weder in einer natürlichen Gesprächssituation noch in einer Klassensituation befinden und die sich mit der Absicht treffen, eine L2 regelmässig zu üben und sich in ihr zu unterhalten?

Die 28 Aufnahmen liessen sich aufgrund der Ergebnisse klar in zwei Kategorien von Themenbearbeitungsmuster einteilen: Tandems, in denen das Sprechen im Vordergrund der Begegnungen steht (Konversationstandems), und Tandems, in denen das Bearbeiten von Texten die Hauptaufgabe darstellt (Lektüretandems).

Die Ausgrenzung der Themen und thematischen Aspekte mit dem oben beschriebenen Vorgehen ergab folgende Uebersicht:

Themenkategorien der Konversationstandems:

Tandemorganisation	zeitl. Organisation
	Aenderungen in Tandemorganisation
	Abmachungen zum Korrekturverhalten
	Abmachungen zum Sprachenwechsel
zur Person	Herkunft
	Familie/Verwandschaft/Kinder
	Beziehungen
	curriculare Angaben

Studium/Arbeit	Studienrichtung/-organisation
	Pläne Studium/Arbeit
	Forschung/Projekte
	Arbeit an Projekten
	Arbeit ausserhalb der Uni
Wohnen	Studierende und Wohnen
	Mitbewohner
	Verkehrslage
Sprachen	Englisch/Deutsch
	andere Sprachen
Freizeit	Filme/Ausstellungen/Konzerte
	Lektüre
	Reisen
	Sport
	soziale Kontakte
	retrospektiv: letztes Wochenende
	prospektiv: Pläne
Politische Themen	Vergleich Schweiz/andere Länder
	Wirtschaft/Armut
	Abstimmungen/Wahlen/Presse
	Feminismus
Glauben	
Krankheiten/Gesundheit	
Alltag	Kochen/Essen/Einkaufen
	Wetter

Diese Uebersicht bestätigt unsere intuitiven Annahmen bezüglich der Themenwahl. Die Aufstellung belegt ein erstes Ergebnis und dient der Beschreibung der Dialogverlaufsmuster .

Einzelne Themenkategorien bedürfen noch der Ausführung:

- Einen absolut prioritären Stellenwert - sowohl in bezug auf Häufigkeit wie auch auf Sprechzeitdauer - nimmt in allen Tandemgesprächen das Thema 'Studium' ein. Die Behandlung dieses Themas umfasst sowohl konkrete wie auch abstrakte Aspekte, wobei das ganze Spektrum zwischen den beiden Polen abgedeckt wird. So werden auf konkreter Ebene die Studienorganisation und -dauer sowie die Finanzierungs- und Arbeitsmöglichkeiten und auf abstrakter Ebene der Stellenwert der Arbeit in unserer Gesellschaft besprochen. Die intensive und immer wiederkehrende Behandlung des Themas 'Studium' lässt sich sicherlich durch persönliche Betroffenheit und gemeinsames Interesse begründen.
- Das Thema 'Wohnen' nimmt in Dauer wie auch Frequenz einen zentralen Platz ein und wird in verschiedene Richtungen ausgebaut; die Themenbearbeitung erfolgt häufig in Kombination mit andern Aspekten,

so z. B. Wohnen und Beziehungen, Wohnen und Finanzen, Wohnen und Politik.

- Die thematischen Aspekte 'Filme', 'Lektüre' und 'Reisen' werden oft wie Listen abgearbeitet, in Form von Frage - Beantwortung, ohne Vertiefung der Aspekte.
- Das Thema 'Sprachen' wird vorwiegend als Sprachbiographie behandelt (*wo hast Du Englisch / Deutsch gelernt?*), lässt sich aber auch in metakommunikativen Sprachäusserungen festmachen (Kommentar oder Bitte um Verständnis für sprachliche Inkompetenz).
- In allen Tandemgesprächen wird die Privatheit stark berücksichtigt. So geht aus den Interviews hervor, dass das Thema 'Beziehungen' überhaupt nicht oder ohne Tonbandaufnahmen behandelt worden ist. Eine Ausnahme bildet das Tandempaar D/F, bei dem sich über die acht Sitzungen hinweg eine Vertrautheit entwickelt hat, die auch die Bearbeitung dieses Themas beeinflusst.
- Zum Einsatz des Themeninventars lässt sich generell feststellen, dass die Tandempartner über einen "thematischen Notvorrat" verfügen, den sie in "kritischen" Momenten, bei Beendung eines Themas, hervorholen. So wird in allen ersten Tandembegegnungen das Thema 'Studium' angesprochen, so wird die zweite Sitzung bei allen Konversationstandempaaren mit dem thematischen Aspekt 'letztes Wochenende' eröffnet, und so werden z.T. Fragen nach den thematischen Aspekten 'Lektüre', 'Filme' und 'Ferien' eingesetzt.

Ein ganz verschiedenes Bild ergeben die Transkripte der Lektüretandems. Hier werden die Tandemsitzungen bewusst zum Erarbeiten von Texten, Leseübungen und Textinterpretationen genutzt. Dem Tandem wird hier eine spezifische Funktion zugeschrieben: Arbeit mit Texten. In den Interviews wurde uns diese Interpretation von Tandem explizit bestätigt.

Thema bilden hier die jeweiligen Texte; den Handlungsablauf bestimmt die Bearbeitung der Texte als Problemlöseverfahren nach dem Schema 'Frage - Erklärung'. Die Verlaufsdynamik des Gesprächs wird also vom Text aus bestimmt. Eine Reihe gleichgeschalteter Subthemen bilden hier das Hauptthema.

4. Thematische Verlaufsmuster

4.1 Exemplarische Beschreibung der Sequenz 'last week-end' D-F/2 (2.Begegnung D:Amerikanerin - F:Schweizerin)

F no not boring... but I think I was at home/ oh yes now I remember we worked/ a(l)so/ I live together with/ with a woman Gaby you know her and
ehe
we worked in the garden on Sunday but I think neighbours didn't like it
mm
very much but
D because?
F yes because on Sunday you are not supposed to work (lacht)
D oh right that for me was so strange/ when I first heard that here I
yeah
thought it was a joke
F no it's true
D my (Unverständlich) you know he showed me the washroom he said but you can't wash on Sunday I thought it was a joke
F yeah? no you 're not supposed to there was an old lady who/ passed by the way and she looked at our garden and she said but you work on Sunday it's not good you know?
D what did you say?
F eh/ Gaby then said yeah you know but / eh working in the garden is not a real work it's just it's more for fun (lacht) and then she said/ yes I know you
äh
like to work when / when you are in the mood to work (lacht)
D well it was nice
F yes it was nice then she/ passed by/ but I know that neighbours don't like it very much but/ anyway
D but you know things are changing somehow as women work more ...
(D-F/2,004ff)

Anhand der detaillierten Verlaufsbeschreibung dieser Sequenz soll exemplarisch ein Themenbearbeitungsmuster dargestellt werden.

Der thematische Aspekt 'last week-end' wird von F als chronologische Narration begonnen: F *no not boring...but I think I was at home/ oh yes now I remember we worked/ a(l)so/...and we worked in the garden on*

Sunday, wird aber mit der Aussage but I think neighbours didn't like it very much unterbrochen; das einleitende *but I think* nimmt diese Betrachtung schon vorweg. Mit der Frage *because* von D wird F im Aufbau der Sachverhaltsdarstellung unterbrochen. Die Erklärung und die anschliessende Diskussion über 'Arbeiten am Sonntag' eröffnen eine Nebensequenz, wobei hier D den turn übernimmt, indem sie von ihrer ersten Erfahrung mit Sonntagsarbeit in der Schweiz erzählt:

D *he showed me the washroom he said but you can't wash on Sunday.* Mit der Bemerkung *I thought it was a joke* - vorweggenommen und dann als Quittierung ihres turns nochmals eingesetzt - möchte D von F wissen, ob diese Gepflogenheit zutrifft, gleichzeitig auch die Einstellung von F als Schweizerin erfahren. Aus einem interkulturellen Vergleich heraus wird hier der thematische Aspekt 'last week-end' ausgebaut.

Um diese Nebensequenz als erledigt zu markieren, nimmt F - als zweite Bestätigungsrunde - die eingangs eröffnete Sachverhaltsdarstellung wieder auf: *there was an old lady who/ passed by the way.* Die Ausführung der Episode wird durch die Frage von D *what did you say?* unterstützt; das Ende der Episode wird von F mit den als Eröffnung verwendeten Worten markiert: F *but I know that neighbours don't like it very much but/ anyway.* F nimmt in drei turns das Handlungsmuster der chronologischen Erzählstrukturierung wieder auf und hält es demjenigen von D entgegen. Abschliessend hebt D - sozusagen als Ausblick - mit *but you know things are changing somehow* die Episode auf eine generellere Betrachtungsebene an.

Die ganze Sequenz belegt die Konkurrenz der beiden Handlungsschemata: Das argumentative Diskussionsschema von D durchbricht die chronologische Erzählstruktur von F, ohne dass dies zu einem Kooperationsabbruch führt. F hält ihr Handlungsschema bis zu Ende durch; in dieser Symmetrie der Interaktionsrollen lässt sich die Fortgeschrittenenkompetenz von F, der Nichtmuttersprachlerin, nachweisen. Darüber hinaus zeigt die Sequenz, wie aus einem interkulturellen Vergleich heraus ein in der Regel begrenztes Thema zu themenvertiefenden Verlaufsmusterexpansionen führen kann.

4.2 Exemplarische Beschreibung einer Lektüretandem-sequenz F-R/2 (2. Begegnung F:Französin - R:Deutscher)

Die völlig unterschiedliche Verlaufsdynamik eines Lektüretandem-gesprächs soll das nachstehende Beispiel belegen:

R du système/ c'est quoi ça/ in/ter/é/tatique c'est quoi? ce j'ai pas trouvé ce mot-là
F oui/ c'est à l'intérieur de l'état/là tu as interétatique? tu as/ le le mot est composé de/ j'veux dire justement/ de de l'état tu vois ....(F-R/2,197ff)

Ausgangspunkt für diese Tandemsitzung ist die Analyse eines Zeitungsartikels über die Weltwirtschaftslage 'La mondialisation des états dépossédés', der von R vorbereitet wurde und in der Tandemsitzung gemeinsam mit F auf Begriffserklärungen und Ausspracheprobleme hin abgearbeitet wird. Da der Text den einzigen Gegenstand der Tandembegegnung bildet, determiniert er auch die Interaktionsmuster. Die Handlungsmuster gehen vom Text aus und kehren wieder zum Text zurück. Dementsprechend wiederholen die Sequenzen ständig dasselbe Grundmuster:

- Frage zum Verständnis eines nichtverstandenen Begriffs oder einer Struktur - Erklärung - nächste Frage usw. Frage- und Erklärungssequenzen bilden Interaktionsmuster, die denjenigen des Typus 'Unterrichtsdiskurs' ähneln, wobei hier die Frageinitiative meistens vom Gesprächspartner in der Schülerrolle ausgeht.

5. Diskussion

Die Auswertungen der Transkriptionen der Tandemgespräche zeigen, dass die Handlungsaufgaben, welche sich die Tandempaare vorgenommen haben, auch die Themenwahl und die Themenverlaufsmuster bestimmen. Dass sich nur zwei Modelle von Tandemsitzungen finden liessen, entspricht nicht unseren Annahmen - vielmehr erwarteten wir ein Spektrum an Varietäten bezüglich Inhalte, Aktivitäten und Arbeitsmethoden, lässt aber Rückschlüsse auf die implizite Vorstellung von Fremdsprachenerwerb der Tandemlernenden zu.

In bezug auf die Konversationstandems bestätigt sich, dass diese Gesprächskategorie eine Zwischenstellung zwischen den Polen natürliche Gespräche und Unterrichtsdiskurs einnimmt. Die Themenverlaufsmuster erfahren hier eine Vertiefung, die sich mit der systematischen Themenbearbeitung im Unterrichtsdiskurs deckt, hingegen entsprechen Themenentwicklungen und -verschiebungen den in natürlichen Gesprächen oft veränderten Fokussierungen.

Die Vertiefung der Themenbehandlung hängt oft eng mit interkulturellen Vergleichen zusammen. Es wurde schon oft auf diesen

themenauslösenden Aspekt von Tandem hingewiesen, in unserer Sequenzbeschreibung ist die Auseinandersetzung mit der andersartigen Kultur im Alltagsleben exemplarisch erfahrbar.

Für uns unerwartet war, dass Lektüretandempaare die Sitzungen ausschliesslich zur Arbeit mit Texten nutzten. Dass sich bei diesen Lektüretandems Interaktionsmuster vom Typus Schüler/Lehrergespräch bilden, hängt eng mit dem Handlungsmuster des Erklärens zusammen.

Welchen Einfluss der Sprachenwechsel auf das Themenmanagement in den Konversationstandems hat, müsste eine weitere Untersuchung beantworten. Erwähnt sei nur, dass in allen Tandemgesprächen der Sprachenwechsel eine Phase der Desorientierung auslöst. Unterbruch oder Abbruch des angeschnittenen Themas, Anhäufung von Gliederungssignalen, prosodische Veränderungen sind erste Beobachtungen, die mit einzelnen Beispielen belegt werden müssten.

Eine andere sehr wichtige Untersuchung wäre der Nachweis des Lernzuwachses. Anhand einer Längsstudie könnten gewisse linguistische, handlungskommunikative Phänomene herausgenommen und über die Sitzungen hinweg nachgezeichnet werden.

II. Reparatursequenzen in Tandemgesprächen

1. Methode

1.1 Untersuchungsgegenstand

Die sprachlichen Interaktionen in Tandemgesprächen finden - per definitionem - zwischen einem Nichtmuttersprachler (NMS) und einem Muttersprachler (MS) statt, d.h. einer der Gesprächspartner bewegt sich immer in einer Fremdsprache.

Bei den acht Tandempaaren unserer Untersuchung liegen die Deutschkenntnisse des ausländischen Partners ungefähr auf Zertifikatsniveau, die Zielsprachenkenntnisse der deutschsprachigen Tandempartner auf Maturitätsniveau.

In jedem der aufgenommenen Gespräche finden wir sprachliche Kommunikationsschwierigkeiten - wir bezeichnen sie im folgenden als "Störungen" (vgl. M. ROST 1989, 1991). Sie treten mit unterschiedlicher Häufigkeit auf: die Extemwerte bei einer Aufnahmedauer von 60 Minuten betragen 9 Störungen als Minimum und 85 Störungen als Maximum. Ursachen solcher Störungen sind entweder Ausdrucksschwierigkeiten des NMS (das benötigte Vokabular in der Fremdsprache ist ihm nicht bekannt oder im Augenblick nicht verfügbar), oder er ist unsicher, ob seine Äusserung korrekt ist, oder es treten Verständnisschwierigkeiten beim NMS oder beim MS auf (wegen der mangelhaften Beherrschung der Zielsprache), oder es handelt sich um Korrekturen fehlerhafter Äusserungen. Diese Schwierigkeiten müssen beseitigt, "repariert" werden, damit das Gespräch fortgesetzt werden kann. Dabei kommt es zu Doppelfokussierungen: der Fokus geht vom Inhalt auf die Form über, d.h. auf die Beschäftigung mit dem sprachlichen Problem, und es entsteht eine Nebensequenz. Wenn das Verständigungsproblem gelöst ist, wird die thematische Hauptsequenz wieder aufgenommen.

Der Begriff *Reparatur* ist eine Anlehnung an die Bezeichnung *Repair* bei SCHEGLOFF/JESPERSON/SACKS (1977) und stellt eine Erweiterung des Begriffs Korrektur dar, der nur die Berichtigung eines Fehlers meint.

Es scheint uns im Vergleich zum Unterrichtsdiskurs von Interesse, wie gleichberechtigte Interaktionspartner in einer informellen Gesprächssituation mit diesen Störungen umgehen und ob das Verhalten des Lerners in der nicht vorgeprägten Lernform des Tandems Aufschluss über seine

eigentlichen Bedürfnisse gibt. Auf die Thematik der Störungssequenzen bezogen haben wir uns folgende Fragen gestellt: Wer initiiert diese Nebensequenzen vor allem? Wie wird signalisiert, dass eine Störung vorliegt? Wer "repariert" sie und wie?

1.2 Zur Untersuchungsmethode

Diese Untersuchung ist als Fallstudie angelegt und weitgehend induktiv: sie geht von der Beobachtung und Beschreibung der Störungsverläufe aus. Die Beobachtungen werden zum Teil quantifiziert, um einen Vergleich der einzelnen Komponenten und einen Eindruck der Vorkommenshäufigkeiten zu bekommen.

In einem ersten Schritt wurden die 28 Tandem-Aufnahmen abgehört und die Passagen, in denen sprachliche Störungen vorkommen, transkribiert. Danach haben wir dieses "Störungsinventar" geordnet und in Kategorien eingeteilt: Das Kriterium *selbstinitiiert* vs *fremdinitiiert*, nach dem Reparaturhandlungen in konversationsanalytischen Untersuchungen unterschieden werden (vgl. z.B. SCHEGLOFF/JESPERSON/SACKS 1977; GASKILL 1980; HENRICI/HERLEMANN 1986; ROST 1989; KLEPPIN/KÖNIGS 1991), haben wir der jeweiligen Rolle *"Sprecher" (selbstinitiiert) vs "Hörer" (fremdinitiiert)* zugeordnet, ergänzt durch das "tandemspezifische" Kriterium nach der Fragestellung, ob der Lerner (NMS) oder der "Lehrer" (MS) die Reparatursequenz initiiert. Um eine Vorstellung der Häufigkeitsverteilung zu bekommen, haben wir diese Kategorien ausgezählt und zueinander in Beziehung gesetzt.

2. Interaktionsstörungen und Reparatursequenzen

Im konventionellen Unterricht werden Verlagerungen vom Inhalt zur Sprache wohl hauptsächlich vom Lehrer initiiert (vgl. HENRICI/HERLEMANN 1986). Die Frage stellt sich, wie dies in Tandemgesprächen aussieht: Wieviele Störungsindikationen gehen von der Seite des jeweiligen "Lehrers", d.h. des MS, aus und wieviele vom Lerner, d.h. vom NMS? Wenn man diese Lehrer/Lerner-Kategorien mit den jeweiligen Rollen Sprecher vs Hörer kombiniert, ergeben sich vier Möglichkeiten, die in einer Vierfeldertafel dargestellt werden können:

Sprecher/Hörer		
NMS	I	II
MS	III	IV

I: der NMS-*Sprecher* leitet die Reparatursequenz ein (selbstinitiiert)
II: der NMS interveniert in einer Passage,wo er *Zuhörer* ist (fremdinitiiert)
III: der MS initiiert die Sequenz in seiner Rolle als *Sprecher* (selbstinitiiert)
IV: der MS als *Zuhörer* weist auf eine Störung hin (fremdinitiiert)

2.1 Die Verteilung der Komponenten

In den 16 Aufnahmen freies Konversationstandem (15 Stunden Aufnahmezeit) sind von 657 Reparatursequenzen

66 % vom NMS initiiert und
34% vom MS:

	Sprecher	Hörer	
NMS	54 %	12 %	}66%
MS	2 %	32 %	}34 %

Die genaue Verteilung der Komponenten bei den einzelnen Paaren sieht folgendermassen aus (Prozentwerte):

	Spr.	Hör.		Spr.	Hör.		Spr.	Hör.		Spr.	Hör.		Spr.	Hör.	
NMS	60,3	11,4	72%	69	15	84%	41	9,5	50,5%	43	14	57%	45	29	74%
MS	3	25	28%	2	14	16%	0,5	49	49,5%	5	38	43%	3	23	26%
	1.Paar (D-F) 8 Aufnahmen 450 Min. 290 Rep.sequenzen			2.Paar (S-I) 4 Aufnahmen 185 Min. 94 Rep.sequenzen			3.Paar (J-Is) 2 Aufnahmen 160 Min. 221 Rep.			4.Paar (P-H) 1 Aufnahme 50 Min. 21 Rep.			5.Paar (Ja-T) 1 Aufnahme 60 Min. 31 Rep.		

Ergebnisse:

- Der Quadrant links oben liegt an erster Stelle (mit Ausnahme des 3. Paares,bei dem das hohe Normbewusstsein des einen Partners sehr lange Nebensequenzen und viele Korrekturen zur Folge hatte). Das höchste Bedürfnis nach sprachlichen Nebensequenzen liegt also beim Lerner, der am Sprechen ist.
- An zweiter Frequenzstelle steht in 12 der 16 Aufnahmen der MS/"Lehrer" als Hörer (vor allem mit Korrekturen), und an der dritten Stelle entsprechend in den 12 Sitzungen der NMS als Hörer.

- Am wenigsten Reparatursequenzen werden vom MS als Sprecher initiiert.
- Im Verlaufe der Sitzungen bei ein und demselben Paar ist keine klare Tendenz zu einer Verschiebung der Proportionen ersichtlich.

2.2 Initiierung durch den NMS als Sprecher

Wie signalisiert der NMS-Sprecher, dass eine Störung vorliegt?
In den untersuchten Tonbandaufnahmen finden wir verschiedene Varianten von Markierungen, die zum Teil einzeln auftreten, zum Teil in Kombination miteinander. Einige Beispiele dazu:

1.NMS: ich muss sehen wann der Kurs...der Kurs oder das Kurs?
MS: der Kurs
MS: der Kurs von I. ist (C-D/5)

2.NMS: und es gibt auch Kohl...Kohl?
MS: Kohle
NMS: Kohle ja (S-I/1)

3.NMS: sie haben entscheiden...em...entscheidet
MS: entschieden
NMS: entschieden
MS: sie haben entschieden
NMS: sie haben entschieden (F-R/1)

4.NMS: wie sagst du das...e...also eine Kuh...was sie hat...ein Haut...oder ein Hund
MS: Fell
NMS: ein Fell (F-R/3)

5.NMS: was ist das colorare?
MS: Haare färben (C-D/1)

6. MS: und habt ihr auch Berge?
NMS: nein das ist sehr sehr...em...
MS: sehr flach
NMS: sehr flach (S-I/1)

Als Störungsmarkierungen finden wir hier explizite Fragen, (Wiederholung mit) Frageintonation, verschiedene Varianten nebeneinander (mit Suchpause), Umschreibung des fehlenden Begriffs, Rückgriff auf die Muttersprache und auch nicht-lexikalische Zeichen wie Abbruch und gefüllte Pause.

Die grösste Störungsquelle sind lexikalische Probleme, d.h. die Lerner konzentrieren sich hauptsächlich auf das Suchen von adäquaten

Ausdrücken, und in zweiter Linie morphologische Störungen, d.h. Fragen nach der Korrektheit. Phonologische Störungen treten seltener auf.

Alle diese Störungsindikationen verlangen eine turn-Übernahme, sie fordern den MS zu einer Reaktion, zu einer Reparatur auf: er ergänzt, ersetzt, übersetzt, erklärt oder bestätigt.

Die Beispiele zeigen, dass es dem NMS nicht nur darum geht, verstanden zu werden, sondern dass er auch seinen zielsprachlichen Ausdruck überprüfen und erweitern möchte.

Es liegt auf der Hand, dass Störungsindikationen dieser Art häufiger von Anfängern in der Zielsprache formuliert werden. Bei fortgeschrittenen Sprechern gibt es eine Verlagerung zu elaborierteren Wortschatzfragen.

2.3 Initiierung durch den NMS als Hörer

Bei der Initiierung der Störungssequenz durch den NMS in der Hörerrolle geht es vor allem um Verständnissicherung. Eingeleitet wird die Reparatursequenz durch eine Nachfrage. In den folgenden Beispielen geht es um eine Verständnisfrage zu einem Begriff, zu einem ganzen Satz und um Verständniskontrolle.

7. MS: they use baking soda to brush their teeth
NMS: baking soda...what's that? (S-I/1)

8. MS: I think chocolate is much easier to live with than a man
NMS: what?
MS: I think chocolate is much easier to have in your life than a man (D-F/5)

9. MS: (...) noch die Zimmer geputzt..das Badzimmer
NMS: geputzt ist saubermachen?
MS: ja
NMS: putzen...das Verb ist putzen? (J-I/2)

Die Störung liegt hier auf der Seite des Rezipienten (NMS), der eine Reparatur verlangt.

2.4 Initiierung durch den MS als Sprecher

Auch hier geht es um eine Verständniskontrolle, aber von seiten des Produzenten.

- Der MS fragt nach, ob der NMS versteht:

10. MS: I worked with a woman who was in a wheel-chair and I had to help her around the house... you know what I mean by a wheel-chair?

NMS: no not really
MS: she couldn't walk
NMS: aha Rollstuhl (D-F/4)

- Der MS schiebt eine Paraphrase, eine Erklärung oder eine Übersetzung nach:

11. MS: he is very what we say conscientious...that means that he takes his job very seriously (D-F/5)

Eigentlich liegt hier keine Kommunikationsstörung vor; es folgt auch kein Sprecherwechsel. Es handelt sich um eine präventive Absicherung zur Vermeidung einer Störung.

2.5 Initiierung durch den MS als Hörer

Hier lassen sich in unserem Aufnahmekorpus zwei Haupttypen unterscheiden:

- Der MS fragt nach, weil der NMS sich nicht verständlich machen kann:

12.NMS: Marguerite Duras hat über seine erste sexuale Beziehung geschrieben
MS: ihre oder seine?
NMS: ihre...Entschuldigung
MS: wenn es autobiographisch ist (D-F/4)

- Der MS korrigiert eine Äusserung. Je ein Beispiel für eine lexikalische, morphologische, phonetische und stilistische Korrektur:

13.NMS: sie ist nicht so befriedigend
MS: befriedigt
NMS: befriedigt mit ihrem Leben
MS: nicht so zufrieden
NMS: ja zufrieden ja (D-F/4)

14.NMS: they teached us
MS: taught

15.NMS: but it's /uerl/ difficult to do that
MS: very very not /uerl/
NMS: very very difficult to do that (J-I/2)

16.NMS: die Soldaten sind in den Krieg gegangen
MS: gezogen
NMS: mit roten Kleider
MS: mit roten Kleidern?
NMS: ja ja (F-R/3)

Diese letzte Korrektur ist ein Beispiel einer eingebetteten, impliziten Korrektur (wird vom NMS nicht realisiert). Die meisten Korrekturen in unserem Korpus sind explizit, mit ausdrücklichem Bezug auf die Fehlerquelle. Die Image-Bedrohung durch Fremdkorrektur ist im Tandem reduziert, da beide Partner abwechselnd die Lehrerrolle übernehmen und beide neben der Kommunikation ein Sprachlerninteresse haben.

3. Vergleich von Lektüre- und Konversationstandems

Neben den Konversationstandems, bei denen das Sprechen im Vordergrund steht, haben wir in unserem Korpus 12 Aufnahmen von drei Tandempaaren, die sich vor allem mit dem Lesen von Texten beschäftigen. Ein grundlegender Unterschied dieser beiden Tandemformen ist die Funktion, der "Einsatz" des MS, des "Lehrers". Im gesprächsorientierten Tandem braucht ihn der NMS zum Aufrechterhalten der Kommunikation in der ZS und als Hilfe, um sich korrekt auszudrücken. Im Lektüretandem stehen das Textverständnis und das korrekte Lesen im Vordergrund. Aussprachekorrekturen, im Konversationstandem selten, sind hier häufig vertreten. Ebenso die Verständnisfragen: Der NMS möchte den Text verstehen, und bei den verhältnismässig schwierigen Texten, die ausgewählt werden, braucht er den MS zum Erklären des unbekannten Wortschatzes. Sowohl die relative Häufigkeit von Reparatursequenzen als auch die Proportion der "Lehrerkorrekturen" ist viel höher als in den Konversationstandems. Wenn man beim selben Paar Konversations- und Lektüresequenzen vergleicht, zeigt sich derselbe Befund.

Ein Beispiel (Paar C-Co):

- In den Konversationssequenzen kommt es durchschnittlich alle 6 Minuten zu einer Reparatursequenz, in den Lektüresequenzen alle Minuten.
- In den Konversationssequenzen finden wir im Durchschnitt alle 135 Minuten eine "Lehrerkorrektur", in den Lektüresequenzen alle 3 Minuten.
- Die Proportion der Lehrerkorrekturen am Total der Reparatursequenzen beträgt in Konversationssequenzen 4%, in Lektüresequenzen 41%.

Dieser Vergleich macht deutlich, dass sprachliche Interaktionen im Tandem sehr verschieden sein können und dass sie - abgesehen von den

Variablen der Persönlichkeit, des Inhalts und des Ortes- auch von der Art der Aktivität abhängig sind.

Auf der Achse "natürlicher Spracherwerb - unterrichtsmässiges Sprachlernen" liegen Lektüretandems nach unserer Beobachtung viel näher beim traditionellen Unterrichtsdiskurs als Konversationstandems.

4. Diskussion

- Wie dargelegt, werden in unserem Korpus von Konversationstandems zwei Drittel der Reparatursequenzen vom Nichtmuttersprachler eingeleitet, d.h. der Lernende *wünscht* eine Unterbrechung der Kommunikation durch einen sprachlichen Exkurs. Anders als im Unterricht kann er sich in dieser "Eins-zu-eins-Konstellation" erlauben zu fragen, wann und was er will, genau nach seinem Kenntnisstand. Das freiwillige Lehr- und Lernverhältnis und die durch den Rollenwechsel umkehrbare Asymmetrie ermöglichen eine intensive sprachliche Auseinandersetzung nach Mass und ohne Gesichtsverlust.
- Auch die relativ hohe Zahl von fremdinitiierten Fremdkorrekturen (im Korpus der Konversationstandems stellen sie im Durchschnitt 27% aller sprachlichen Interventionen dar) entsprechen deutlich dem Wunsch der Lernenden, wie es die Aushandlungen am Anfang der Gespräche und auch Aussagen in den Interviews belegen. Ihre Wirksamkeit kann nur in wenigen Fällen überprüft werden, doch im Tandem sind sie kaum ein Zeichen von Rollendominanz. Nach STEINIG (1985) ist im "Zweierschaftslernen" die Koppelung von Sprachlernen und Autorität gelöst, die Lerneridentität muss weniger Widerstände aufbauen, was den Lernerfolg begünstigt.

Wie ROST (1991) sehen wir Reparatursequenzen nicht primär als Störung der Kommunikation, sondern als Möglichkeit für einen intensiven individualisierten Lernprozess in der Fremdsprache.

III. Sprecherwechsel in Tandemgesprächen

Es gibt Gründe zur Annahme, dass die Sprecherwechsel im Tandem nicht anders ablaufen als in 'normalen' Sprechsituationen. Schliesslich erhebt Tandem ja den Anspruch, auf natürlichere Weise an das Problem des Fremdspracherwerbs heranzugehen als andere Methoden dies tun. 'Natürlicher' hiesse dann vielleicht auch, dass im Tandem im grossen und ganzen Dialoge entstehen, wie man sie auch in einem Alltagskontext beobachten könnte. Andererseits führt die Tandemsituation zu einem Lehrenden-Lernendendialog - bei welchem allerdings die Rollen periodisch vertauscht werden - mit all den bekannten Phänomenen; die Korrektur- bzw. Reparatursequenzen sind da nur ein Beispiel dafür. Im folgenden werden wir uns innerhalb der Dynamik der Tandemdialoge spezifisch mit den Sprecherwechseln befassen[1]. Aufgrund der bis jetzt erhobenen Daten lässt sich dann - so hoffen wir - eine Beschreibung der Dialoge erstellen, mit der andere Phänomene wie eben der Themenwechsel, die Reparaturen etc. in Verbindung gebracht werden können.

1. Allgemeine Formen des Sprecherwechsels

Die folgenden Formen des Sprecherwechsels (auch Turnuswechsel oder Turnwechsel genannt) gelten für alle Arten von Dialogen. Was den Parameter Zeit betrifft, so kann ein solcher Wechsel, von Sprecher A nach Sprecherin B zum Beispiel, mit einer Schaltpause, ohne Pause oder durch unterbrechendes Simultansprechen erfolgen. Im ersten Fall entsteht eine Pause, die Schaltpause, wenn A zu sprechen aufhört, B aber die Sprechrolle nicht unmittelbar übernimmt. Im Fall des Simultansprechens beginnt der Hörer oder die Hörerin den Sprechturnus, bevor der vorhergehende Turnus beendet ist. Simultansprechen (z.B das Einem-ins-Wort-fallen) führt nicht immer zu einem echten Turnwechsel. Man spricht deshalb von unterbrechendem und nichtunterbrechendem Simultansprechen. Hie und da wird das Simultansprechen - unterbrechend oder nicht - als Indiz für Dominanz im Dialog herangezogen. Es gibt verschiedene Möglichkeiten, Asymmetrien der Dominanz in Dialogen zu

---

[1] An dieser Stelle danken wir Danya Mattersteig und Muriel Riesen, welche im Rahmen ihres Vordiploms in Psychologie Wesentliches zu dieser Arbeit beitrugen.

erklären, auf die wir hier nicht alle eingehen wollen. Rollenunterschiede bzw. Mehrwissen in Unterrichtsdiskursen sind nur zwei in unserem Zusammenhang besonders naheliegende Beispiele. Es ist aber sicher nicht gerechtfertigt, alle Fälle von Simultansprechen als Ausdruck von Dominanzunterschieden zu werten. Satzende sind zum Beispiel häufig redundant, was in engagierten Dialogen zu häufigem Simultansprechen führen kann, ohne dass dafür notwendigerweise Dominanz eine Rolle spielen müsste (MÜHLEMANN/FOPPA, 1989).

Im weiteren unterscheiden wir sogenannte *markierte* von *nichtmarkierten* Wechseln. Die Markierung erfolgt dabei mit sprachlichen Mitteln wie Fragen, Bitten, Forderungen oder weiteren Formen, die geeignet sind, den Sprechturnus an den Partner oder die Partnerin abzugeben. Bis jetzt haben wir uns, was die Markierungen betrifft, ausschliesslich mit den Fragen beschäftigt. Es gibt verschiedene Möglichkeiten der sprachlichen Realisierung von Fragen. Sie hängen unter anderem von der Sprachkompetenz ab und sind deshalb in unserer Analyse von Interesse. Wir unterscheiden unter den Fragewechseln solche mit Fragewort, mit Fragesyntax (Verb-Subjekt-Inversion), mit Frageintonation und sogenannte tag-Fragen (zum Beispiel ein nachgestelltes 'oder' bzw. 'don't you' mit Frageintonation). Die Frageintonation wird nur signalisiert, wenn nicht eines der anderen Fragekriterien vorliegt.

Schliesslich gibt es noch die nichtmarkierten Wechsel. Dabei kommt es zum Sprecherwechsel, ohne dass dafür Zeichen direkt verantwortlich gemacht werden könnten. Man weiss also vorerst nicht, warum es zu einem Sprecherwechsel kommt.

Natürlich könnte man auch die Wechsel, welche mittels unterbrechenden Simultansprechens zustande kommen, als markiert bezeichnen, sozusagen als Pol auf der Dimension Höflichkeit rsp. Sitte, mit der ein Sprecherwechsel zustande gebracht werden kann. Wir glauben jedoch, dass wir innersprachliche Markierungen von anderen Möglichkeiten zum Sprecherwechsel unterscheiden sollten und zählen deshalb diese Wechsel nicht zu den markierten.

Als weiteren Spezialfall möchten wir noch das Zustandekommen eines Wechsels aufgrund einer (langen) Schaltpause erwähnen. Weil es sich wiederum nicht um ein innersprachliches Phänomen handelt, sprechen wir auch hier nicht von markierten Wechseln. Wir haben unsere Daten noch nicht auf das Auftreten solcher Fälle hin untersucht, sie seien aber hier der Vollständigkeit halber dennoch erwähnt.

Im weiteren unterscheiden wir zwei Formen von 'Pseudoturnwechseln': das nichtunterbrechende Simultansprechen und die sogenannten Hörerpartikeln oder back channels. Es kommt dabei nicht zu einem Wechsel. Man muss aber davon ausgehen, dass das Gesagte ein Sprechturnus darstellt und somit eine Wirkung auf das Fortschreiten des Dialogs hat. Hörerpartikeln haben verschiedenste Funktionen (HÄNNI/DÄHLER 1991), werden aber in der Literatur im allgemeinen nicht als eigenständige Turnus bezeichnet. Für die back channels gilt, was über das nichtunterbrechende Simultansprechen gesagt wurde: sie beeinflussen den Dialog, sie gehören eigentlich dazu und müssen deshalb in der hier angewandten Form der Dialogbeschreibung miteinbezogen werden.

Zusammenfassend betrachten wir also die folgenden Formen von Wechseln:

Turnuswechsel

SP	Wechsel mit Schaltpause
OSP	Wechsel ohne Schaltpause
US	Unterbrechendes Simultansprechen
M	Markierter Wechsel
MF1	Wechsel mit Fragewort
MF2	Wechsel mit Fragesyntax
MF3	Wechsel mit Frageintonation (und tags)
N	Nichtmarkierter Wechsel

'Peudoturnuswechsel'

NUS	Nichtunterbrechendes Simultansprechen
BC	back channel (Hörersignale, Hörerpartikeln)

2. Tandemspezifische Formen der Sprecherwechsel

Allgemein kann man von den Wechseln in einem Dialog sagen, dass sie von a nach b oder umgekehrt erfolgen.

Dies lässt sich trivialerweise so darstellen:

1. **Allgemein**:

a -> b
b -> a

Bezieht man in diese Beschreibung das tandemspezifische Kriterium der jeweiligen Sprachkompetenz mit ein, so lässt sich der Sprecherwechsel fogendermassen beschreiben:

2. **Im Tandem: MS = Muttersprache, NMS = Nicht-Muttersprache (Zielsprache)**

Schaltrichtung			Beispiel
1.	aMS	-> bMS	Amerikanerin in englisch zu Schweizerin in deutsch
2.	**aMS**	**-> bNMS**	**Amerikanerin in englisch zu Schweizerin in englisch**
3.	**aNMS**	**-> bMS**	**Amerikanerin in deutsch zu Schweizerin in deutsch**
4.	aNMS	-> bNMS	Amerikanerin in deutsch zu Schweizerin in englisch
5.	bMS	-> aMS	Schweizerin in deutsch zu Amerikanerin in englisch
6.	**bMS**	**-> aNMS**	**Schweizerin in deutsch zu Amerikanerin in deutsch**
7.	**bNMS**	**-> aMS**	**Schweizerin in englisch zu Amerikanerin in englisch**
8.	bNMS	-> aNMS	Schweizerin in englisch zu Amerikanerin in deutsch

Andere als diese acht Formen sind mit den beiden Variablen Sprechperson (a oder b) und Sprache (MS oder NMS) nicht möglich. Die in der obigen Tabelle fettgedruckten Möglichkeiten (2,3,6,7) sind wiederum konstituierendes Merkmal von Tandem. Wir wissen aber aus unsystematischen Beobachtungen, dass die andern Formen auch vorkommen; MUSCHIOL hat unter anderem darüber mündlich berichtet. Unsere eigene Untersuchung ist noch nicht so weit fortgeschritten, als dass auch wir hier schon Daten darüber vorstellen könnten. Wir sind aber überzeugt, dass gerade die oben nicht fettgedruckten Formen der Wechsel (1,4,5,8), also solche, bei denen die Partner und Partnerinnen aus ihrer Tandemrolle fallen, für eine Beschreibung der Dialogdynamik unter einem konversationsanalytischen Gesichtspunkt sehr interessant sein werden.

3. Methode der Datenerfassung und Datenaufbereitung

Damit die uns interessierenden Daten erfasst werden können, müssen alle Dialoge transkribiert werden. Anschliessend werden die Arten der Wechsel (die allgemeinen und die tandemspezifischen Formen) signiert und auf ein Datenblatt übertragen. Anschliessend wird das ganze auf eine Computerdatenbank übertragen, welche eine rationelle Auswertung der relativ schnell anwachsenden Datenmenge ermöglicht. Das Eintragen in eine Datenbank hat zudem den Vorteil, dass weitere Daten, welche sich auf einen Sprechturnus oder eine grössere Einheit beziehen (speziell Themenwechsel und Reparatursequenzen), später ebenfalls angefügt werden können, was dann das Auffinden von Zusammenhängen erleichtern wird.

4. Resultate

Die folgenden Zahlen ergaben sich aus der Auswertung von nicht ganz drei Tandemsitzungen, insgesamt also etwa 180 Minuten Dialog.

Die Turnuswechsel in Zahlen

Anzahl Turnuswechsel	1050
Mittlere Turnusdauer	8.5 sec
in englischen Sequenzen	7.3 sec
in deutschen Sequenzen	9.6 sec
Markierte Wechsel (N=1050)	25.5 %
in englischer Sprache (N=489)	25.5 %
in deutscher Sprache (N=561)	25 %
Anzahl Turnus mit Simultansprechen	18%
davon unterbrechend	7 %
Wechsel ohne Markierungen (unmarkiert inklusive unterbrechendes Simultansprechen)	66 %
in englischer Sprache (N=465)	52 %
in deutscher Sprache (N=418)	44 %
Wechsel mit Fragen (N=1050)	24.5 %
davon mit Fragewörtern	36 %
Fragesyntax	17 %
Frageintonation (inkl. tags)	47 %

Der Unterschied der Turnuslänge zwischen dem Englischen und dem Deutschen kann nicht ohne zusätzliche Information erklärt werden. Er hängt unter vielem anderen ab von individuellen Faktoren, von den in dieser Sprache gewählten Themen rsp. von der durch sie hervorgerufenen emotionalen Beteiligung aber auch von einzelsprachlichen Eigenschaften, der erreichten Kompetenz in der Zielsprache und - in unserem Zusammenhang besonders interessant - der Tatsache, ob in der Zielsprache oder der Muttersprache gesprochen wird.

Zwei Drittel der Sprecherinnenwechsel kommen ohne erkennbare verbale oder koverbale Steuersignale (SCHLATTER/HÄNNI, 1989) zustande. Bedenkt man, dass die jeweilige Zielsprachkompetenz nicht sehr hoch ist (Matura), so stellt sich sofort die Frage, wie dies möglich ist. Sicher spielen hier auch nonverbale Signale (Blickzuwendung etc.) eine Rolle. Leider haben wir keine Zahlen über die Verhältnisse in Alltags- bzw.

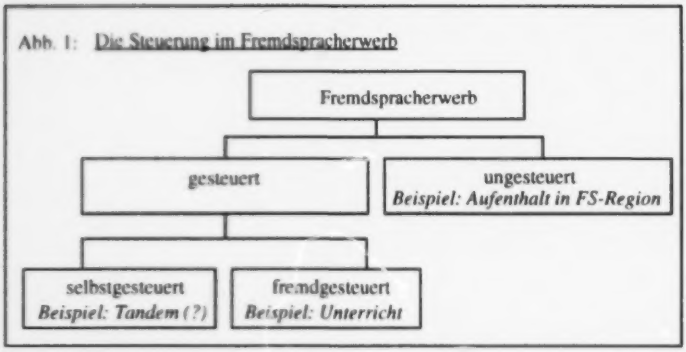
Nicht-Tandemdialogen. Eine recht kursorische Beobachtungsserie, angeregt durch diese Resultate, zeigt, dass die Verhältnisse in 'normalen' Dialogen in der Muttersprache kaum sehr verschieden sind.

Es wäre interessant, der Frage nach der Turnlänge mit dem Konzept der 'impliziten Normen' nachzugehen. Danach dürfte ein Turnus eine bestimmte (als anständig empfundene) Dauer über verschiedenste Alltagsgespräche hinweg, unabhängig vom Inhalt, nicht wesentlich überschreiten: ein sozialpsychologisches (dialogspezifisches) Analogon zur phonemic clause von TRAGER/SMITH (1951).

Ein Viertel aller Wechsel kommt auf Grund von Fragen zustande. Fast die Hälfte davon wird mit Frageintonation realisiert (47%), etwas mehr als ein Drittel mittels Fragewörtern (36%) und weniger als ein Fünftel (17%) mittels Fragesyntax. Dies heisst, dass das Fragen von den eigentlichen Markierungen das herausragende Vehikel für die Wechsel darstellt. Andere Formen sind in unseren Dialogen (abgesehen vom unterbrechenden Simultansprechen) also nur noch in ca. 1% der Fälle für die Wechsel verantwortlich. Hier wäre nun von allergrösstem Interesse zu erfahren, in welchem Kontext dieses Fragen erfolgt. Aus den Zahlen zur Häufigkeit der Reparaturinterventionen geht deutlich hervor, dass der Hebel zur weiteren Klärung dieses Phänomens hier anzusetzen ist. Es wird deshalb nötig sein, diese Daten in die bereits bestehende Datenbank zu integrieren.

5. Diskussion

Aus unseren Erörterungen geht hervor, dass der Turnuswechsel entweder von der Person in der Sprechrolle (erfolgreich oder erfolglos) provoziert werden kann oder dass ihn die Person in der Hörrolle (ebenfalls erfolgreich oder erfolglos beim Simultansprechen) erwirken kann. Ein wesentlicher Aspekt der Steuerung des Dialogs kann somit mit der Steuerung des Sprecherwechsels untersucht werden. Diejenigen Personen, welche in ihrer Rolle bei der intendierten Turnusübernahme oder -übergabe erfolgreich sind, sind auch diejenigen, welche zur Steuerung des Geschehens viel beitragen. Beim Fremdspracherwerb im Tandem, liesse sich demnach die Frage der (Selbst)steuerung (Abb. 1) - mindestens teilweise - mit der Frage der Steuerung im Tandemdialog beantworten. Dies hätte dann auch zur Konsequenz, dass das oder die Objekte der Steuerung genauer umschrieben werden müssten.



Zusammen mit anderen Faktoren (durch wen werden Themen erfolgreich initiiert bzw. wer ist für die Reparaturinterventionen verantwortlich) lässt sich mit Hilfe der Daten einer empirischen Analyse, wie sie hier skizziert wird, auch die Frage nach der Steuerung in einzelnen Tandems oder gar Tandemdialogsequenzen beantworten. Bevor mehr Daten über Tandemdialoge vorliegen, lässt sich hingegen höchstens spekulieren, dass man von Tandem kaum uneingeschränkt von einer Methode mit Selbststeuerung sprechen kann. Es wird ohnehin allen, welche mit Tandem etwas vertraut sind, schon klar gewesen sein, dass sich in einigen Fällen die Rolle der in der Muttersprache Sprechenden (aMS, bMS) im Tandem nicht grundsätzlich von der Rolle eines Lehrers oder einer Lehrerin im 'konventionellen' Unterricht unterscheidet. Ein Unterschied liegt wohl eher im Setting (HÄNNI, 1990), das im Falle des konventionellen Unterrichts von einer Lehrperson strukturiert (gesteuert) wird, im Tandem hingegen wesentlich von den Beteiligten abhängt.

Schlussbemerkungen

Ein beträchtlicher Teil der erhobenen Daten ist nicht ausgewertet. Es ist deshalb denkbar, dass durch weitere Untersuchungen die hier beschriebenen Resultate noch verändert werden.

Die Analyse der behandelten Themen zeigt, dass in den Konversationstandems Alltagsdialoge entstehen, welche von einer erstaunlich hohen Anzahl sprachlicher Nebensequenzen durchsetzt sind, die zum grössten Teil vom Lerner (NMS) initiiert werden. Wir haben

weiterhin gesehen, dass etwa ein Viertel aller Sprecherwechsel durch Fragen zustande kommt. Auch wenn nicht alle diese Fragen Korrekturen oder Reparaturen zum Inhalt haben, so zeigt sich doch schon, wie stark zielorientiert solche Tandemdialoge im Hinblick auf das Erlernen der Fremdsprache sind. In diesem Punkt unterscheiden sie sich deutlich von Alltagsdialogen. Sollten weitere Erkenntnisse diese Interpretation unserer Daten bestätigen, so liesse sich die relative Beliebtheit des Tandems als Lernsetting unter anderem auch dadurch erklären, dass es trotz dieser Zielorientierung eine zwangslose Kommunikation entstehen lässt, die ein Lernen nach persönlichen Bedürfnissen ermöglicht.

Literatur

GASKILL, William (1980): "Correction in Native Speaker - Nonnative Speaker Conversation". In: LARSEN-FREEMAN, Diane: *Discourse analysis in second language research*, Rowley MA, Newbury House.

GICK, Cornelia (1991):"Projektskizze: Tandem und Autonomie". In: TANDEM e.V. Berlin: *Sprachen lernen im interkulturellen Austausch*, Frankfurt, Verlag für interkulturelle Kommunikation.

GÜHLICH, Elisabeth (1970): *Makrosyntax der Gliederungssignale im gesprochenen Französisch*, München, Fink.

HANNI, Rolf (1990): "Ist Lernen im Tandem eine Methode? Einige Überlegungen aus methodologischer, sprach- und lernpsychologischer Sicht". In: KÜNZLE, Beda, MÜLLER, Martin (Hrsg.): *Sprachen im Tandem. Beiträge und Materialien zum interkulturellen Lernen*.Freiburg (CH), Universitätsverlag.

HANNI, Rolf, DAHLER, Manuel (1991): "Zur Funktion und Lokalisation von Hörerpartikeln in Gesprächen", In: GRAWE, Klaus, HANNI, Rolf, SEMMER, Norbert, TSCHAN, Franziska: *Über die richtige Art, Psychologie zu betreiben*, Göttingen, Hogrefe.

HENRICI, Gert, HERLEMANN, Brigitte (1986): *Mündliche Korrekturen im Fremdsprachenunterricht*, München, Goethe-Institut.

HERFURTH, Hans-Erich (1993): *Möglichkeiten und Grenzen des Fremdsprachenerwerbs in Begegnungssituationen. Zu einer Didaktik des Fremdsprachenlernens im Tandem*, München, iudicium.

KALLMEYER, Werner, SCHÜTZE Fritz (1977): "Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung". In: WEGNER, Dirk (Hrsg.): *Gesprächsanalysen*, Hamburg, Buske.

KLEPPIN, Karin, KÖNIGS, Frank G. (1991): *Der Korrektur auf der Spur - Untersuchungen zum mündlichen Korrekturverhalten von Fremdsprachenlehrern*, Bochum, Universitätsverlag.

MÜHLEMANN, Therese, FOPPA, Klaus (1989):"Simultansprechen und Sprecherwechsel". In: *Sprache und Kognition 8*, 1, 1 - 8.

ROST, Martina (1989): *Sprechstrategien in "freien Konversationen". Eine linguistische Untersuchung zu Interaktionen im zweitsprachlichen Unterricht*, Tübingen, Narr.

ROST, Martina (1991): "Interkulturell und interlingual bedingte Verständnisschwierigkeiten als Chance für den Lernprozess im Tandem". In: TANDEM e.V. Berlin: *Sprachen lernen im interkulturellen Austausch*, Frankfurt, Verlag für interkulturelle Kommunikation.

SCHEGLOFF, Emmanuel A., JEFFERSON, Gail, SACKS, Harvey (1977): "The preference for self-correction in the organization of repair in conversation". In: *Language* 53, 2/1977.

SCHLATTER, Theodor, HANNI, Rolf (1989): "Zur Steuerung des Sprecherwechsels in einem Arzt-Patient-Gespräch: Eine Einzelfalluntersuchung". In: *Archiv für Psychologie*, 141, 4, 273 - 286.

STEINIG, Wolfgang (1985): *Schüler machen Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, Narr.

TRAGER, George L., SMITH, Henry L. (1951): "An outline of English structure". In: *Studies in linguistics, occasional papers, 3*, Norman, OK, Battenberg Press.

ZIMMERMANN, Hansmartin (1990): *Themeneinführung und Themenbehandlung als Parameter von Kommunikationskulturen*, Universität Bern, Institut für Sprachwissenschaft (unveröff.).

Fachtandem : Sprachenaustausch für Fortgeschrittene nach Mass?

Jürgen WOLFF

Angesichts des steigenden Anteils von Fachsprachen am Fremdsprachlernbedarf und der unbefriedigenden Situation in vielen Kursen für Personen, die "vor der Aufgabe stehen, zweisprachig zu werden" (Paul PORTMANN bei der Eröffnung der CILA-Tagung Zürich 1993), liegt es nahe, zu überprüfen, ob das Tandem-Prinzip des Sprachenlernens im Austausch[1] eine Lösung für diesen TeilnehmerInnenkreis bieten kann. Unter 'Tandem' verstehen wir hier nicht nur das Fahrrad, bei dem beide strampeln, um gemeinsam vorwärtszukommen, sondern eine Sozialform, bei der zwei SprachlernerInnen mit verschiedenen Ausgangssprachen jeweils die Sprache und Kultur des/r PartnerIn mit dessen/deren Hilfe (kennen)lernen. Das Verfahren wird als Individualtandem, d.h. paarweise, und als Tandemkurs, d.h. als zwei Kurse, die zu binationalen Phasen zusammengebracht werden, eingesetzt. Dabei liegt die Vermittlung der Partnerschaften in der Hand speziell geschulter VermittlerInnen, die gleichzeitig oft LehrerInnen in den Kursen sind. Die Einrichtungen, die es meistens in Sommerintensivkursen, Sprachreisen, Ferienaufenthalten und beim Jugendaustausch verwenden, arbeiten grösstenteils im TANDEM-Netz zusammen.

Dementsprechend begannen 1992 vier Mitglieder des TANDEM-Netzes, nämlich das Centro InterCultural Tandem Donostia/San Sebastián in Zusammenarbeit mit der dortigen Berufsfortbildungseinrichtung CDE, Alpha&Beta in Meran/Merano, Initial in Karlsruhe und CLIC in Lyon, das LINGUA-Projekt 'Fachtandem'. Es unterschied sich von anderen Vorerfahrungen wie den von EHNERT[2], WERTENSCHLAG[3]

---

1 HERFURTH, Hans-Erich (1993): "*Möglichkeiten und Grenzen des Fremdsprachenerwerbs in Begegnungssituationen. Zu einer Didaktik des Fremdsprachenlernens im Tandem*"; Judicium München bietet wohl die derzeit aktuellste und umfassendste Darstellung von Tandem.

2 EHNERT, Rolf (1989): "Projektorientierte Fachsprachenlehrerausbildung. Video und Tandem in der Wirtschaftskommunikation".in: WAZEL Gerhard (Hg),"*Neuere Entwicklungen im Fach Deutsch als Fremdsprache*";Friedrich Schiller Universität, Jena, 98-111.

3 WERTENSCHLAG, Lukas (1991): "LEX-Tandem. Ein Fachsprachen-Tandem"; in: TANDEM BERLIN E.V (Hg), "*Sprachenlernen im interkulturellen Austausch. Dokumentation der 2. Europäischen TandemTage 1990*"; Verlag für interkulturelle Kommunikation, Frankfurt, 115-136.

BEST COPY AVAILABLE

und ZAMZOW[4] beschriebenen u.a. dadurch, dass die TN (=TeilnehmerInnen) Berufstätige, nicht StudentInnen waren.

Vor diesem Hintergrund ergaben sich einige festgelegte Bedingungen: zum einen machten die TN Tandem neben dem Berufsalltag und es liessen sich keine grossen homogenen Gruppen bilden; das wiederum schränkte den Rahmen für binationale Kurse und Intensivphasen weitgehend ein; zum anderen war der Spezialisierungsgrad und die Verwertbarkeitsorientierung so hoch, dass die Partnerschaften nur aus TN bestehen sollten, die in ihrem Beruf bereits Fachleute sind, was die nötige Vermittlungsgenauigkeit erhöhte.

Bei einem solchermassen bestimmten TNkreis vermuteten wir (wie sich zeigte, mit Recht), dass sich bestimmte Änderungen gegenüber dem bisher praktizierten 'allgemeinsprachlichen' Einzeltandem ergeben würden[5]:

"-Auf den Fragebogen müssen "Fenster" geschaffen werden, damit sich fachlich-berufliches Interesse stärker und differenzierter zeigen kann als auf den bisherigen, auf denen nur ein oder zwei diesbezügliche Fragen gestellt werden.

- Die VermittlerInnen müssen geschult werden, fachliches und allgemeines Interesse zu erkennen, zu unterscheiden und dementsprechend zu vermittehn. Unklar ist noch, welche Fachqualifikation bei ihnen notwendig wird. Einerseits geht mensch im lehrerzentrierten Fachsprachenunterricht davon aus, dass es reicht, wenn die TN Fachleute sind und der/die LehrerIn es nicht sein kann und nicht zu sein braucht. Andererseits müssen die VermittlerInnen zumindest einschätzen können, welche Berufsgruppen so nahe beieinander liegen, dass eine Vermittlung noch sinnvoll ist, weil auf gemeinsamen Wortschatz und/oder verwandte Arbeitsabläufe zurückgegriffen werden kann.
- Aufgrund dieser Zweifel an der nötigen Kompetenz der VermittlerInnen ist es am Anfang wohl angeraten, die Vermittlung auf ein paar Testbereiche zu beschränken und schrittweise auszuweiten.

[4] ZAMZOW, Manfred (1991): "Projektarbeit, Fremdsprachenvermittlung und Fremdsprachenlernen: Überlegungen zur Arbeit mit der Tandem-Methode in binationalen Begegnungen"; in: *Sprachenlernen im interkulturellen Austausch*, 101-114.

[5] WOLFF, Jürgen (1991): "Fachsprachentandem"; in: *Sprachenlernen im interkulturellen Austausch*, 149-156.

- Wahrscheinlich wird eine stärkere Orientierung und Beratung und die Vorbereitung von Hinweisen auf stützendes Material unausweichlich. Dabei bleibt die Suche nach Fachtexten aber den TN überlassen, die besser wissen, was sie brauchen.... eine der wichtigsten Aktivitäten solcher Fachtandems (kann) die Erstellung persönlicher "Lexika" zum gemeinsamen Fachgebiet sein.
  Schwierigkeiten vermuten wir nicht so sehr beim Erklären, das im Allgemeinsprachtandem besonders geübt werden musste, denn hier kann auf genormte Begriffe zurückgegriffen werden. Stattdessen können sich bei manchen Fachsprachen Probleme in der Entschlüsselung der Syntax, sowie im Grenzbereich von Fach- und Allgemeinsprache bei zahlreichen "Worthülsen" ergeben. Das Üben von Lese-Verstehens-Strategien und von Strategien, dem/r PartnerIn beim Entschlüsseln zu helfen, wird an Bedeutung gewinnen. Gegebenenfalls müssen dazu "Tips" verfasst werden[6].
- Bisher wurde das Tandemverfahren hauptsächlich von StudentInnen geisteswissenschaftlicher Fachbereiche oder von LehrerstudentInnen benutzt. Mit dem verstärkten Auftreten von TechnikerInnen, Kaufleuten, Naturwissenschaftlerinnen wird sich der Lernstil ändern, und damit werden andere Formen der Didaktisierung der Hilfen, die dem Tandempaar am Anfang gegeben werden, nötig."

Bei den ersten Versuchen stellten sich darüberhinaus noch andere wesentliche Unterschiede, aber auch Gemeinsamkeiten mit dem allgemeinsprachlichen Tandem heraus:

- Bei beiden ist die persönliche Sympathie wichtig, ihr Einfluss wird sogar bei so 'aseptischen' Themen wie Wirtschaft spürbar. Das heisst, dass bei der Vermittlung nicht nur auf Übereinstimmung von beruflichen Faktoren und Profilen geachtet werden muss, sondern auch auf die persönlichen.
- Bei Berufstätigen, die sich nach der Arbeit zum Fachtandem treffen, verlangt der 'neue Start' eine gewisse Überwindung, daher gibt es eine Neigung zum Ausweichen auf 'angenehmere' Themen als die beruflichen, auch wenn ursprünglich fachliche Motive angegeben wurden.

---

[6] Diese 'Tips zum Leseverstehen' sind inzwischen geschrieben und stehen den Einrichtungen des Tandem-Netzes auf deutsch, englisch, französisch, italienisch und spanisch zur Verfügung.

Es sollte nicht nur ein höheres Sprachniveau (mindestens 300 Unterrichtseinheiten) als beim allgemeinsprachlichen Tandem (Sätze mit zwei Objekten, eine Vergangenheitsform, also je nach Progression etwa 100 - 120 UE) vorhanden sein, sondern möglichst auch Kenntnis der Institutionen des Landes des/r PartnerIn als Referenzgrösse oder aus eigener Erfahrung.

- Besondere Schwierigkeiten gibt es bei Abkürzungen und bei Begriffen, die mit Einrichtungen verknüpft sind, die in der Form im anderen Land nicht existieren.
- Falls eine/r der PartnerInnen aus dem Ausland anreist, ist es sinnvoll, ihn/sie schon vorher darauf hinzuweisen, dass er sich einschlägige Literatur/Unterlagen mitbringt. Es lassen sich eher ausländische Zeitungen für ein allgemeines Tandem finden, als spezialisierte Bücher in der Fremdsprache, die für das Fachtandem nötig sein können.

Drei Aspekte möchte ich im Folgenden noch genauer betrachten:
1) Stand- und Bedürfniserfassung
2) Inhalte
3) Organisatorische Settings

1) Stand- und Bedürfniserfassung

Wir bieten das Fachtandem ab dem 'Zertifikat DaF' aufwärts an, d.h. für Mittel- und Oberstufe. Wenn dieses Niveau erreicht ist, werden keine weiteren standardisierten Tests vor Beginn des Fachtandems durchgeführt. Es ist aber empfehlenswert, dass sich die TN in den ersten Tagen auf Kassette aufnehmen und, zumindest wenn sie aus geisteswissenschaftlichen Berufen kommen, häufige Fehler auswerten.

Wesentlich genauer werden die Bedürfnisse beschrieben. Tandempaare werden ja zunächst mithilfe eines Fragebogens ausgewählt, der bei den Motiven auch die Antwort 'beruflich' zulässt. Wenn 'berufliche Motive' angegeben werden, wird ein ergänzender Fragebogen eingesetzt, der sozusagen das 'Einstiegfenster zum Fachtandem' darstellt und Folgendes feststellt:

- *Branche der Firma*
- *Berufliche Qualifikation, typische Arbeitsabläufe*
- *Akademische Titel*
- *Grösse der Firma*

- *Vorgesehener Ort für die Tandemtreffen*
- *Kenntnisprofil*
  in HV, LV, Aussprache, Grammatik, Syntax, Vokabular, schriftlicher Ausdruck, freies Gespräch und Übersetzung, nach Selbsteinschätzung der Defizite und selbstgesetzten gewünschten Schwerpunkten
- *Schwerpunkte*
  wie Handelskorrespondenz lesen, technische/Fachtexte lesen, Firmen/Maschinen besichtigen, telefonieren, verhandeln, Briefe verfassen, Vokabularlisten erstellen, übersetzen, dolmetschen, Artikel revidieren
- *Sozialform, in der die Fremdsprache eingesetzt wird*
  allein, zu zweit, in Gruppen, in Versammlungen
- *Konkrete Zielsetzung und sonstige Wünsche*
- *Verteilung von allgemeinem und beruflichem Interesse*
- *Eigene Angebote.*

Daran schliesst sich ein persönliches Gespräch zwischen VermittlerIn und InteressentIn an, das stark einer Arbeitsplatzanalyse ähnelt, und erst dann kommt die Vorstellung des Paares.

2) Inhalte

Zur Veranschaulichung der bearbeiteten Inhalte hier einige Beispiele aus Donostia, die im Laufe des Projekts 'Fachtandem' in den Jahren 1992/3 gewählt wurden:

- *Fremdenverkehrskauffrau und BetreuerIn von Jugendgruppen:*
  Simulation der Arbeit an der Hotelrezeption und Übersetzung von Satzungen von Jugendgruppen.
- *RechtsanwältInnen:*
  Stadtplanungsrecht in Deutschland, Aufbau des Gerichtswesens im Baskenland.
- *Psychologin, Philosophin:*
  Fachwortschatz.
- *Ingenieur Elektrotechnik, Ingenieur KfZ-Technik:*
  LV technischer Texte, Vergleich der Arbeitsbedingungen.
- *SprachlehrerInnen/ÜbersetzerInnen:*
  Gegenseitige Revision von Übersetzungen und Artikeln für Fachzeitschriften.

Die Schwerpunkte waren sowohl Wortschatzarbeit als auch Einblicke in die jeweiligen Arbeitsbedingungen. Dabei zeigte sich, dass eine 'Produktorientierung', z.B. durch das Lösen von für die Berufsarbeit unmittelbar wichtigen oder sogar verwertbaren Aufgaben wichtig und förderlich waren.

An Hilfsmitteln sollte die vermittelnde oder eine andere, für beide PartnerInnen zugängliche Einrichtung eine gut bestückte Bibliothek (nicht so sehr mit Sprachlehrwerken wie mit populärwissenschaftlichen Darstellungen, Bildlexika u.ä.) sowie Wörterbücher zur Verfügung stellen. Eine sinnvolle Ergänzung sind oft auch gegenseitige Firmenbesuche.

3) Organisatorische Settings

Damit kommen wir zur Frage des organisatorischen Umfelds für das Fachtandem. Ursprünglich sollten im Projekt des TANDEM-Netzes vier verschiedene Organisationsumfelder erprobt werden:

a) Donostia: *institutionsinterne Vermittlung von Einzelpersonen;*
b) Meran: *Verschwisterung gleicher Berufsgruppen in einer zweisprachigen Region;*
c) Karlsruhe: *grenzübergreifende Partnerschaften;*
d) Lyon: *Beziehungen zwischen Firmen.*

Im Laufe der Zeit mussten diese Ansätze aufgrund der praktischen Erfahrungen weitgehend verändert werden, u.a. stellte sich heraus:

a) Donostia:

Da die nachgefragten Interessen sehr spezifisch und berufsbezogen sind, ist die Vermittlung nur rationell durchzuführen, wenn Beruf und aktuelle Tätigkeit per EDV abrufbar sind. Beispielsweise kann in einem Sommerkurs eine Kinderärztin erscheinen, die die gesundheitliche Versorgung der Kinder im Baskenland kennenlernen möchte, also muss der/die VermittlerIn innerhalb von zwei Tagen zum Kursanfang eine baskische Kinderärztin oder 'zumindest' Kinderkrankenschwester mit hohem Deutschniveau finden und diese auch gerade zu der Zeit Interesse an einem Fachtandem haben ... Ähnliche Probleme stellen sich bei Personen, die in der 'freien' Wirtschaft arbeiten: aufgrund des knappen Zeitbudgets vieler Berufstätiger und der hohen Reisehäufigkeit ab einer bestimmten Stellung in der Firma ist es fast unmöglich, in

Kursen von weniger als einem Monat Dauer, z.B. Sommerkursen, für beide Beteiligten zufriedenstellende Fachtandems durchzuführen, und wesentlich einfacher, parallele Kurse untereinander zu paaren.

b) Meran:

Ursprünglich wurde angenommen, es sei ausreichend, deutsch- und italienischsprachige Angehörige desselben Berufs, z.B. Förster, zu 'paaren'. Bei einer solchen Paarung in binationalen Gegenden muss aber bedacht werden, dass eine wesentliche Triebfeder für Fachtandems die Neugier (NeuGier) ist; es ist also unsinnig, Personen miteinander zu vermitteln, die schon lange im selben Betrieb zusammenarbeiten. Dagegen hat es sich als praktisch erwiesen, gemeinsam ein Thema mit aussersprachlichem Schwerpunkt, wie z.B. Umgang mit einem Computerprogramm, zu bearbeiten. Allerdings kann das auch zu, vom Standpunkt der SprachlehrerInnen unerwünschten Rationalisierungseffekten führen: Ärzte, die für die Überweisung von PatientInnen nach Österreich oder in die nächstliegende italienischsprachige Provinz Berichte auf Deutsch oder Italienisch schreiben mussten, neigten dazu, sich die Berichte gegenseitig zu schreiben, anstatt vom/n der PartnerIn die entsprechenden Formeln und Begriffe zu lernen.

c) Karlsruhe:

Bei grenzüberschreitenden Projekten besteht die grösste Anlaufschwierigkeit darin, die richtigen AnsprechpartnerInnen, Werbekanäle und Zielpublika 'auf der anderen Seite' zu finden, was zu einem hohen ausserfachlichen Arbeitsaufwand führt. In unserem Fall ging es um die Bahngesellschaften beidseits der Grenze, die natürlich über eine feingestufte Gliederung auf verschiedenen Ebenen verfügen, von denen jede bei neuen Projekten wie dem 'Fachtandem', die sich nicht aufgrund vorliegender Richtlinien entscheiden lassen, weiter nach oben verweist.

d) Lyon:

Auch bei Firmen ist mit ausserfachlich bedingten Reibungsverlusten zu rechnen: Vermittlung von Angestellten verschiedener Firmen in derselben Branche werden oft von der jeweiligen Hierarchie aus Angst vor Ausplaudern von Geschäftsgeheimnissen an die Konkurrenz blockiert. Vermittlungen von einem/r Berufstätigen und einem/r StudentIn des Fachs dagegen kranken daran, dass die Interessen der

Berufstätigen konkreter zu sein pflegen als das, was die StudentInnen bieten können. Das beschränkt die Einsetzbarkeit des Fachtandems in Firmen auf bestimmte Konstellationen, wo diese Hemmfaktoren nicht bestehen.

Kehren wir nun zu unserer Ausgangsfrage zurück, so können wir sagen, dass das Fachtandem sicher 'Sprachenaustausch nach Mass' erreichen kann und insofern eine geglückte Ergänzung oder auch Abwechslung zum Fortgeschrittenenunterricht bietet. Mensch darf dabei aber nicht übersehen, dass

- auch Massnehmen gelernt sein will[7],
- ein/e qualifizierte/r BeraterIn vorhanden sein muss,
- nicht jederzeit alle gewünschten Grössen, Stoffe usw. als Massanfertigung 'auf Lager sind'.

Literatur

HERFURTH, Hans-Erich (1993): *"Möglichkeiten und Grenzen des Fremdsprachenerwerbs in Begegnungssituationen. Zu einer Didaktik des Fremdsprachenlernens im Tandem"*; Judicium, München.

EHNERT, Rolf (1989): "Projektorientierte Fachsprachenlehrerausbildung. Video und Tandem in der Wirtschaftskommunikation".in: WAZEL Gerhard (Hg),*"Neuere Entwicklungen im Fach Deutsch als Fremdsprache"*;Friedrich Schiller Universität, Jena, 98-111.

WERTENSCHLAG, Lukas (1991): "LEX-Tandem. Ein Fachsprachen-Tandem"; in: TANDEM BERLIN E.V (Hg), *"Sprachenlernen im interkulturellen Austausch. Dokumentation der 2. Europäischen TandemTage 1990"*; Verlag für interkulturelle Kommunikation, Frankfurt, 115-136.

ZAMZOW, Manfred (1991): "Projektarbeit, Fremdsprachenvermittlung und Fremdsprachenlernen: Überlegungen zur Arbeit mit der Tandem-Methode in binationalen Begegnungen"; in: *Sprachenlernen im interkulturellen Austausch*, 101-114.

WOLFF, Jürgen (1991): "Fachsprachentandem"; in: *Sprachenlernen im interkulturellen Austausch*, 149-156.

[7] Beratungen und Einführungskurse für zukünftige Tandem-Vermittlerinnen werden von der Stiftung TANDEM® Fundazioa, POB 864, E-20080 Donostia regelmässig durchgeführt.

Rollen im Sprachentandem und Veränderung der LehrerInnenrolle durch TANDEM[1]

Cornelia GICK

Vorbemerkung

Die Idee des Sprachenlernens im Tandem überzeugt in einem Land schnell, das die Mehrsprachigkeit in der Verfassung festgeschrieben hat und das für sein Wohlergehen auf das friedliche Miteinander oder auch nur Nebeneinander der Sprachgruppen angewiesen ist. "*Deux partenaires, pas de prof: c'est tandem, l'oeuf de Colomb pour apprendre les langues*" so lautete die Schlagzeile eines Artikels im Nouveau Quotidien im Januar 1994. Die Abwesenheit einer Lehrperson, das gegenseitige Aufeinanderbezogensein der beiden Partner mag romantische Gedanken aufkommen lassen oder etablierte PolitikerInnen ans Sparen denken lassen. Tauschhandel als Basis für Weiterbildung, Nutzen der vorhandenen Ressourcen bei geringem Kostenaufwand und zugleich die durchaus berechtigte Hoffnung, dass der persönliche Kontakt zu einem erlebbaren Vertreter der anderen Sprach- und Kulturgruppe sich positiv auf die Einstellung der Betroffenen auswirkt, das alles begünstigt die Verbreitung von Tandem.

Mittlerweile werden an allen Westschweizer Universitäten autonome Sprachtandempartnerschaften vermittelt. In der Stadt Freiburg haben bereits die SchülerInnen die Möglichkeit, ergänzend zum schulischen Fremdsprachenunterricht Erfahrungen im Tandem zu sammeln. In Zürich läuft ein Projekt an der Berufsschule für Weiterbildung, wo komplementäre Sprachkurse während Tandemphasen zusammenarbeiten. Doch lernen in einem Tandem muss nicht auf Sprachenlernen begrenzt sein. Tandem verstanden als Lernraum, schafft mit seiner speziellen Kommunikationskultur - dem Miteinander- und Voneinanderlernen - den Rahmen für persönliche Weiterentwicklung sei es im Bereich Sprach- und Kulturerfahrungen als auch in Bereichen der beruflichen

[1] Ich danke meinem Kollegen Martin MÜLLER für wertvolle Hinweise bezogen auf die LehrerInnnenrolle im Tandem und für seine konstruktive Kritik.

Praxis. Sprachlernaspekte können z.B. bei Berufstandems zugunsten von berufsspezifischen Lerninhalten in den Hintergrund treten oder ganz wegfallen. Im Zentrum dieser neuen Linie steht die berufliche Weiterbildung, die in zwei Sprachen oder auch innerhalb einer Sprache geschehen kann. Für diese neue Linie steht ein LehrerInnenfortbildungsprojekt zwischen den Nordwestschweizer Kantonen, der Romandie und dem Kanton Tessin, das dieses Jahr startet[2]. All diese Projekte sind momentan nur möglich aufgrund des persönlichen Engagements einzelner Lehrenden und haben langfristig nur dann eine Chance, wenn von Seiten der involvierten Institutionen die Zeit für Vermittlung und Beratung der Tandems und für Weiterentwicklung des Tandemkonzepts zur Verfügung gestellt und bezahlt wird. Bei aller positiven Resonanz vor allem auf das Sprachenlernen zu zweit ist aber auch Verunsicherung auf Seiten einiger SprachlehrerInnen spürbar. Zwar begrüsst man die Sprachlernidee, ist jedoch skeptisch, ob die beiden Lernenden ohne fachliche Lenkung durch einen ausgebildeten Lehrer auskommen, versucht ggf. die Inhalte und Arbeitsweisen im Tandem zu steuern, ist unsicher, wie die Lernerfahrungen im Tandem wieder in den Unterricht einbezogen werden können oder hat bei nichtobligatorischem Sprachunterricht Angst, die SchülerInnen zu verlieren und so selber überflüssig zu werden.

Beides: Erfolg und Verunsicherung hängen entscheidend mit den Rollen im Tandem selbst und mit den Veränderungen der LehrerInnenrolle durch Tandem zusammen. Beide Aspekte näher zu beleuchten, soll Thema dieses Aufsatzes sein.

1. Lernen im Tandem: Der hermeneutische Dialog als Entwicklungsaufgabe

Wie in der Vorbemerkung bereits angeklungen ist, ist Lernen im Tandem nicht nur auf gemeinschaftliches Sprachlernen beschränkt. Tandem schafft einen Lernraum, der das Voneinander-lernen-wollen zum Prinzip macht. Dieser Lernraum wird von den PartnerInnen durch folgende Elemente konstituiert[3]:

---

2 Fremdsprachenkommission NW EDK / Zentralstelle für Lehrerinnen und Lehrerfortbildung: *Lehren und Lernen im Tandem.* Projektautorinnen: ENNS, Esther / GICK, Cornelia / LANKER, Hans Rudolf / RACINE, Jean. Nähere Auskünfte über die Zentralstelle für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung, Lerbermatt, CH-3098 Köniz.

3 ENNS, E. / GICK, C. / LANKER, H.R. / RACINE, J. (1993:2).

"- gemeinsam verabredete *Zeit*, die man sich für einander und für das Tandem nimmt
- eine *partnerschaftliche Beziehung*, die hergestellt wird, die gepflegt wird und Bestand hat
- eine wahlverwandte *Beziehung zu einer gemeinsamen Sache*
- einen *Raum*, der die PartnerInnen umgibt und mit ihnen wandelt und sich selber wandelt."

Die gemeinsame Sache, die beide verbindet, kann zunächst in dem Bestreben liegen, die Fremdsprache zu praktizieren oder die Kenntnisse systematisch zu erweitern. In diesem Fall spreche ich im weiteren von einem Sprachentandem. Verstehen wir Tandem wie oben definiert allgemein als Lernraum, so kann die gemeinsame Sache, in der sich die PartnerInnen weiterentwickeln wollen, auch ein berufliches Thema sein, auch ohne dass Sprachlernaspekte auftreten. In diesen Fall spreche ich von Berufsgruppentandems.

Bei allen meinen Überlegungen zum Lernen im Tandem - zum Lernen durch Gespräch - gehe ich von einem hermeneutischen Grundansatz aus[4], bei dem das Einander-Verstehen, ohne den anderen zu vereinnahmen, und die Offenheit für einander die zentralen Säulen sind. Lernen im Dialog, d.h. in der persönlichen Auseinandersetzung mit dem anderen, ist immer auch eine hermeneutische Aufgabe, bei der es darum geht, zu verstehen, was der andere sagt, sich in einer Sache zu verständigen, jedoch nicht darum, sich in den anderen hineinzuversetzen und seine Erlebnisse nachzuvollziehen.[5] Zugleich erfahre ich mich selber im Dialog mit der PartnerIn neu, entwickle mich durch die gemeinsame Kommunikation weiter. Einander verstehen heisst auch, *"das Du als Du wirklich zu erfahren, d.h. seinen Anspruch nicht zu überhören und sich etwas von ihm sagen zu lassen. Dazu gehört Offenheit. (...) Ohne eine solche Offenheit füreinander gibt es keine echte zwischenmenschliche Bindung. Zueinander gehören heisst immer zugleich Auf-einander Hörenkönnen." (GADAMER 1972:343)* Wer sich selber weiterentwickeln will, wer theoretisches Wissen in praktisches Handeln umsetzen will, kann dies nur im Kontakt mit

4 Siehe hierzu die Diskussionen des Planegger Kreises: "Fremdsprachenunterricht als Verstehensunterricht", besonders die Aufsätze HUNFELD (1992) und GICK / MÜLLER (1992), in denen die hermeneutische Fundamentierung des Fremdsprachenunterrichts angesprochen wird.

5 Siehe dazu GADAMER (1972: 361)

anderen. Er bedarf des Partners oder der PartnerIn, des Gegenübers, des Miteinanders.

Alles Verstehen ist grundsätzlich sprachlich vermittelt. *"Die Sprache ist die Mitte, in der sich Verständigung der Partner und das Einverständnis über die Sache vollzieht."* (GADAMER *1972:362)* Es macht zunächst keinen Unterschied, ob das Bemühen um Verstehen zwischen zwei Menschen gleicher Muttersprache geschieht, oder zwischen einer MuttersprachlerIn und einem Fremdsprachigen. Die Haltung und die Rollen, die ja Thema dieses Aufsatzes sind, sind weitgehend identisch. Es geht immer darum, durch das Gespräch Einverständnis oder auch nur Annäherung in einer Sache aufzubauen. Thema der Kommunikation können daher, wie bereits erwähnt, berufliche Fragen sein (z.B. beim Berufsgruppentandem). Bei Sprachtandems wird die Sprache zwar Anlass, aber nur phasenweise primäres Thema der Kommunikation sein. Neben den Wunsch die Sprache zu lernen, treten weitere Inhalte, die es zu entdecken gilt. Dies können gemeinsame Interessen sein oder auch unterschiedliche Lebens- und Kulturerfahrungen.

Tandem als Sprachlernform ist im Prinzip auf allen Stufen des Sprachunterrichts einsetzbar. Seine besondere Dynamik kann Tandem aber vor allem dann entwickeln, wenn die TeilnehmerInnen bereits Fremdsprachenkenntnisse haben, die es ihnen erlauben, miteinander zu kommunizieren. Fortgeschrittene LernerInnen, so definierte Paul PORTMANN anlässlich der Tagungseröffnung, seien LernerInnen, die sich der Aufgabe stellen müssten, zweisprachig zu werden. Zweisprachig zu werden sei eine Entwicklungsaufgabe. Auf dem Weg zur Zweisprachigkeit müsse der einzelne Lernende bestehende Kenntnisse neu durcharbeiten, sprachliche Flexibilität entwickeln, den Grad an Korrektheit erhöhen sowie einen Grad an Variabilität bezogen auf Register, Stil, Ausdrucksvarianten erreichen. Das Ziel, zweisprachig zu werden, wird jedoch nur ein sehr kleiner Prozentsatz je erreichen. Wenn zweisprachig werden aber heisst, im Kontakt in der Fremdsprache selbstverständlich und ohne inhaltliche Einschränkungen adäquat kommunizieren zu können, so kann Tandem einen wichtigen Beitrag leisten. In der Fremdsprache kommunizieren zu lernen, zu lernen, das erworbene Sprachwissen in praktisches Handeln umzusetzen, zu erfahren, dass eine Sprache lernen auch immer bedeutet, sich eine neue Welt zu erschliessen, neue Denk- und Wertungskonzepte kennenzulernen und

147

sich der eigenen Konzepte bewusst zu werden, sie ggf. neu zu überprüfen sowie anderssprachige Menschen und vor allem auch sich selbst neu wahrzunehmen, das alles ist auf allen Niveaustufen immer auch eine Entwicklungsaufgabe.

Im Tandem wird in idealer Weise ein Lernraum geschaffen, in dem die Beteiligten die Gelegenheit haben, theoretisches Sprachwissen in praktisches Handeln umzusetzen und so "fremdsprachliche Kommunikationsfähigkeit im sozialen Sinn" (BAUMGRATZ-GANGL 1990:115) aufzubauen. Der Einzelne erfährt Sprache in ihrer ureigensten Funktion, als eine Möglichkeit, Kontakt zu einem anderen Menschen herzustellen und aufrechtzuerhalten.

"Wenn Tandem die Kommunikation in der Fremdsprache partnerschaftlich zugleich einübt und praktiziert, so werden Umwege des traditionellen Unterrichts vermieden; die fingierte Situation fremdsprachlichen Kontextes wird zur authentischen; die Antizipation der Fremdbegegnung verändert sich in eine konkret reale; die sonst mühsam herzustellende Kombination von Gesprächsinhalt und Fremdsprachenerwerb ergibt sich aus der persönlichen Situation der Partner. Die Normalität des Fremden wird erlebbar: was traditioneller FU erst vorbereiten will, ist hier schon Wirklichkeit. Gleichzeitig bleibt im Tandem-Gespräch die Rätselhaftigkeit des Fremden schon deshalb geschützt, weil es ja nicht um Ausforschung des Anderen, sondern von vorneherein um Austausch von Sprache, Weltdeutung, Wertung und Ansicht geht. Was traditioneller FU als Lehrobjekt vorstellt (und dabei vereinfacht, zurechtstutzt, spezifischen Lernzielen dienlich macht), tritt hier als persönliches Subjekt gegenüber, das unmittelbar selbst reagieren kann; ..." (HUNFELD 1992:20).

2. Die Rollendefinition im Tandem

Wie die Rollen im Tandem u.zw. sowohl im Sprachentandem als auch im Berufsgruppentandem gestaltet werden, wo die Chancen und die Probleme liegen, das hängt mit folgenden Teilaspekten zusammen, die ich im weiteren darstellen werde:

- mit der Kommunikationssituation im Tandem,
- mit den ins Tandem projizierten (alten) Rollenbildern,
- mit der Eingangsmotivation für und Erwartungen an Tandem.

2.1. Kommunikationssituation und Kommunikationsrituale im Tandem

Die Kommunikationssituation, die in einem Tandem geschaffen wird, hat ihre eigene Struktur und Dynamik. Sie unterscheidet sich per Definition bereits wesentlich in mehreren Punkten von anderen Kommunikationssituationen:

- Das Lernen beruht auf Gegenseitigkeit. Es ist ein von- und miteinander Lernen, d.h. es findet eine Reziprozität statt und ein Rollentausch ist per Definition bereits angelegt.
- Es handelt sich um eine Kommunikation zwischen 2 Personen, die also dem Lernen in one-to-one-Situationen näher kommt als institutionalisiertem Unterricht.
- Bei Sprachentandems soll sie den Rahmen schaffen, um eine Fremdsprache zu trainieren und zu lernen. Motor ist das Lernenwollen, nicht das Lernenmüssen.
- Bei Berufsgruppentandems soll sie den Rahmen schaffen für die persönliche Weiterentwicklung beruflicher Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Vergleichen wir die Kommunikation im Tandem mit anderen Formen, so sind dabei vor allem zwei Aspekte wichtig:

- Verteilung der Kommunikations- und Handlungsräume und der Anteil an Aufmerksamkeit für das Lernen,
- die interpersonelle Dynamik verbunden mit den eingebrachten Rollenbildern.

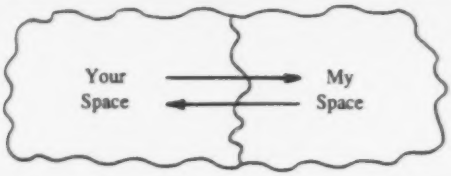
Beides zusammen schafft ein Fundament für die Rollendefinition, auf die ich im weiteren noch zu sprechen komme.

Das Spektrum an möglichen Kommunikationsarten ist breit und kann während der Tandemtreffen auch bei gleichen Partnern variieren.

a) Konversation

Die Kommunikation im Tandem kann beispielsweise Elemente einer normalen Konversation enthalten. Die Konversation schafft einen Raum, in dem sich beide Konversationspartner ihre Gedanken und Meinungen gegenseitig mitteilen, ohne den anderen zu bedrängen und ohne sich selber bedroht fühlen zu müssen. Die Kommunikationspartner sind

gleichberechtigt, bewahren ihren Raum und jeder respektiert den des anderen. EDGE (1992:9f) veranschaulicht das folgendermassen:



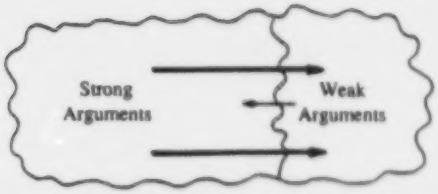
Konversationsphasen dienen dem gegenseitigen Kennenlernen und haben eine wichtige Funktion beim Aufbau sozialer Beziehungen.

Im Sprachentandem, wenn der Lerngegenstand also die Fremdsprache ist, schafft die Konversation bereits eine Möglichkeit, in die Sprache einzutauchen. Der fremdsprachige Sprecher wird von dieser Situation für sein Lernen profitieren. Die Aufmerksamkeit für das Sprachenlernen tritt eher in den Hintergrund. Sprachlernen wird kaum geplant oder strukturiert. Man begibt sich in die Situation und vertraut darauf, dass man schon ein Thema finden wird, über das man sprechen kann. *"Wir haben also nie dagesessen und haben nicht gewusst, was wir sprechen sollten"*[6], äussert ein Sprachtandempaar im Interview. Von einer solchen Gestaltung profitieren vor allem LernerInnen, die Sprechhemmungen abbauen wollen und deren Ziel es ist, flüssiger zu sprechen.

b) Diskussionen, Streitgespräche und Lehrsequenzen

Treten Formen von Konkurrenz auf, wie z.B. in Diskussionen, wo die GesprächspartnerInnen sich gegenseitig von einer Sache überzeugen wollen, oder auch Formen von Dominanz aufgrund der Persönlichkeitsstruktur der Teilnehmer oder aufgrund der Rollendefinition in solchen Situationen, wo ein Partner den anderen belehren will, so verändert sich der Kommunikationsraum: Wer die stärkeren Argumente hat, wer die Kommunikation dominiert oder wer seine Kompetenz in Eigeninitiative dazu nutzt, um den anderen zu belehren, vergrössert damit implizit seinen eigenen Raum und verringert den des Partners.

6 Die Zitate von TeilnehmerInnen des Uni-Tandem sind Interviews entnommen, die in den Jahren 1991 und 1992 von mir an der Universität Freiburg/Schweiz durchgeführt wurden.



Im negativen Fall fühlt sich der eine Partner in die Ecke gedrängt. Es kann zum Abbruch des Tandems kommen. Im positiven Fall kann das gegenseitige Kräftemessen die Kommunikationssituation beleben. Voraussetzung ist, dass eine gewisse Vertrautheit oder Toleranz vorhanden ist und dass es den Tandempartnern gelingt, untereinander eine Balance herzustellen, die Kontroversen zulässt. Im Interview formulierte es eine Sprachtandemteilnehmerin folgendermassen:

"Er hatte seine Ideen und ich hatte auch meine Ideen und wir haben uns manchmal deswegen gestritten. Es war kein sehr grosser Streit, es war eher lustig und hat länger gedauert. Manchmal haben wir eine halbe Stunde mehr gemacht, weil wir noch in Diskussionen waren. Das war nicht böse, aber ich glaube, dass wir beide offen und tolerant genug sind."

Die Aufmerksamkeit ist auf das Thema der Diskussion gerichtet. Die Diskussionspartner tauchen in die Sprache ein. Auch hier tritt, wie bereits bei der Konversation, das bewusste Sprachenlernen eher in den Hintergrund zugunsten eines Flüssigkeitstrainings.

c) Kommunikation zur persönlichen Weiterentwicklung mit Hilfe eines Tandempartners

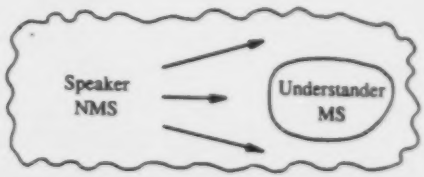
Wer in ein Tandem eintritt, übernimmt Verantwortung für das Funktionieren des Tandems und für die Kommunikation, nicht aber für das Lernen des Partners oder der Partnerin. TandempartnerInnen sind vom Rollenkonzept her autonom, sie müssen ihr Lernen in die eigenen Hände nehmen.

"Freedom is not something, that can be given, freedom is something that people take." (BALDWIN, zitiert nach EDGE 1992:7)

In einer solchen Kommunikationssituation, deren Ziel es ist, dass die PartnerInnen sich selber und ihre Fähigkeiten konkret weiterentwickeln, ist es wichtig, dass dem Lernenden bzw. dem NMS[7] möglichst viel Raum und Zeit zur Verfügung steht. Er ist es, der die Kommunikation bestimmt. Sein Partner hat die Aufgabe, ihm so viel Platz wie möglich einzuräumen, ihm zuzuhören, zu versuchen, seine Äusserungen zu verstehen und ihn in seinen eigenen Lernaktivitäten zu unterstützen, ihm ein aufmerksamer Begleiter zu sein. EDGE (1992:11) spricht in diesem Zusammenhang vom Konzept des Cooperative Development.

"Cooperative Development depends totally on the idea of an agreement between two people to work together for a certain period of time according to rules that they both understand and agree on."

EDGE bezeichnet die beiden KommunikationspartnerInnen als "Speaker" und "Understander" und legt damit die Rollen fest. Wer sich weiterentwickeln will, übernimmt die Initiative, während der Understander den Raum dem Lernenden überlässt und ihm hilft, diesen Raum kreativ zu nutzen.



Die Rollenaufteilung gibt beiden PartnerInnen Sicherheit. Einerseits entlastet sie den Speaker (NMS) von allen Anstrengungen, zu seinem Recht zu kommen und legt zugleich die Verantwortung in seine Hände, andererseits befreit sie den Understander (MS) von dem Gefühl, den Kommunikationsprozess initiieren oder lenken zu müssen. Es geht eben gerade nicht darum, den Tandempartner (NMS) zu beleben, sondern vielmehr darum, dass durch den Spiegel des Partners (Understander/MS), durch sein Bemühen um Verstehen und seine Bereitschaft, fragend und

7 Aus Gründen der Klarheit werde ich im weiteren Text, wenn ich von den Rollen im Sprachentandem spreche, vom NMS (Nichtmuttersprachlerin) sprechen, wenn der/die nichtmuttersprachliche Tandempartnerin in seiner/ihrer Rolle als Lernerin gemeint ist, vom MS (Muttersprachlerin), wenn der/die muttersprachliche Tandempartnerin in der Rolle als Lehrerin gemeint ist. Im Berufsgruppentandem entspräche der Rolle des NMS die des Lerners, der Rolle des MS die des verstehenden Gesprächspartners.

bei Bedarf auch helfend bereit zu stehen, der Speaker/NMS sich selber und seine Fähigkeiten weiterentwickeln kann.

"Es hat eigentlich nie einer dominieren müssen. Wir haben eigentlich immer vorher miteinander abgesprochen, was wir machen und wann wir's machen."

Diese Rollenaufteilung trägt dazu bei, eine besondere Qualität der Kommunikation aufzubauen. Gegenseitiger Respekt vor der Äusserungen, Meinungen und der Person des anderen sind dabei ebenso elementare Voraussetzung, wie Empathie und Ehrlichkeit. Der ideale Tandemdialog ist immer schon ein hermeneutischer.

"Das Gespräch ist ein Vorgang der Verständigung. So gehört zu jedem echten Gespräch, dass man auf den anderen eingeht, seine Gesichtspunkte wirklich gelten lässt und sich insofern in ihn versetzt, als man ihn zwar nicht als Individualität verstehen will, wohl aber das, was er sagt. Was es zu erfassen gilt, ist das sachliche Recht seiner Meinung, damit wir in der Sache miteinander einig werden können. Wir beziehen also seine Meinung nicht auf ihn, sondern auf das eigene Meinen und Vermeinen zurück." (GADAMER 1972:363)

Was EDGE darstellt, bezieht sich auf den Bereich der partnerbezogenen LehrerInnenfortbildung, also auf Berufsgruppentandems. Ziel des Cooperative Developments ist die Verbesserung der eigenen Unterrichtspraxis. Im Sprachentandem ist die gemeinsame Sache, die beide verbindet, der Wunsch, die Sprache des anderen zu lernen. Das Sprachlernen selber ist zwar der Anlass, jedoch normalerweise nicht der Inhalt der Kommunikation. Es geht also nicht, wie wir gesehen haben, darum, den NMS zu belehren, sondern ihm zu ermöglichen, seine fremdsprachlichen Fähigkeiten zu entwickeln, also ihm zuzuhören, zu versuchen, seine Äusserungen zu verstehen und ihm - wenn er es möchte - helfend zur Seite zu stehen. Es sollte also dem Lerner so viel Platz wie möglich eingeräumt werden. Konkret heisst das, dass die Aufmerksamkeit des MS primär auf das Verstehen der Mitteilung gerichtet ist und erst in zweiter Linie auf die Angemessenheit oder Korrektheit der Aussage. Die Initiative, sprachlich-strukturelle Lehrsequenzen einzuleiten, liegt weitgehend beim NMS. Zugleich schafft die Gestaltung der Kommunikationssituation als Cooperative

Development eine Atmosphäre, in der der NMS keine Angst haben muss vor Gesichtsverlust.

Ergebnisse der Konversationsanalyse von Tandemgesprächen unterstützen diesen Ansatz. Als Indikator für das Rollenverhalten können dabei die Korrekturen dienen. APFELBAUM (1993) weist in ihrer Studie nach, dass Korrekturen im Tandem überwiegend selbstinitiiert sind.

"Die generelle Dominanz der Selbstinitiierung kann im Sinne einer Präferenzstruktur mit bestimmten Auswirkungen für den/die NMS-PartnerIn gedeutet werden: Übernimmt der/die NMS das Management des Verfahrens, fühlt er/sie sich weniger bedroht, und es ist zu erwarten, dass Memorisierungseffekte grösser sind. Geht die Initiative hingegen vom MS aus, fühlt der/die NMS sich stärker bedroht, und Lerneffekte werden unwahrscheinlicher." (APFELBAUM 1993:160)

Soll der Lernraum optimal genutzt werden, so muss es also dem Lerner überlassen bleiben, Korrekturen anzufordern.

"Die NMS entscheiden, wann sie sich einer Belehrung durch den MS unterziehen wollen, und können sich aktiv an der schrittweisen Integration des zu festigenden oder neu zu erwerbenden Wissens in bestehenden Wissensstrukturen beteiligen." (APFELBAUM 1993:194f)

2.2. Alte Rollenbilder im Sprachentandem

Bei den SprachtandempartnerInnen handelt es sich normalerweise nicht um methodisch-didaktisch ausgebildete SprachlehrerInnen. Sie sind jedoch kompetente SprecherInnen der Zielsprache und bringen mit dieser Sprache ihre Persönlichkeit, ihre sprachlich-kulturell geprägte Lebenserfahrung und Weltsicht mit ein. Wer immer sich in ein Tandem begibt oder Tandems vermittelt, hat aber eine Vorstellung davon, wie man eine Sprache lernt und wie sich Lernende verhalten, wobei beide Rollenbilder meist entscheidend durch die Institution Schule geprägt sind.

Während der Einschreibung oder des Vermittlungsgesprächs, verweisen einige TandeminteressentInnen darauf, dass sie Lehrerfahrungen in der Fremdsprache haben, während andere eher ihre Bedenken äussern, eventuelle Erwartungen auf diesem Gebiet nicht erfüllen zu können, da sie sich nicht in der Lage sehen, komplizierte

Grammatikerklärungen zu geben. Beide Gruppen projizieren das Bild traditioneller SprachlehrerInnen in das Tandem, das Bild eines Lehrers, der die Fäden in der Hand hält und auch in der Lage ist, jederzeit metasprachliche Lehrsequenzen durchzuführen. Von solchen Projektionen sind selbst TandemvermittlerInnen und -beraterInnen nicht frei. Selbst in Publikationen über Tandem zeigt sich, dass häufig weite Teile der eigenen Rolle auf die muttersprachlichen TandempartnerInnen übertragen werden. WOLFF (1985:273) spricht in einem Aufsatz vom "Laienlehrer".

APFELBAUM stellt in ihrer Analyse dar, dass eine traditionelle Rollenauffassung dem Lernen im Tandem abträglich sein kann. Eine Tandempartnerin, die zugleich als Fremdsprachenassistentin tätig war, bedauert im Interview, dass sie nicht mehr Lehrsequenzen initiiert hat, dass sie in ihren Augen ihrer Rolle als Lehrerin nicht besser gerecht wurde. Die Konversationsanalyse zeigte jedoch, dass gerade das Gegenteil der Fall war. Sie initiierte zu häufige Lehrsequenzen, die zu objektiven Kommunikationsproblemen führten.

Gerade wenn TandempartnerInnen ihre Sache als LehrerIn gut machen wollen, neigen sie dazu, traditionelle Verhaltensmuster zu übertragen und so leicht des Guten zuviel zu tun, indem sie als "Laienlehrer" die Kommunikation lenken, übermässig Lehrsequenzen durchführen und so letztlich eine Kommunikation im Sinne des Cooperative Development blockieren.

2.3. Neudefinition der Rollen im Sprachentandem

Das Fehlen einer methodisch-didaktischen Vorbildung ist im Grunde eine Chance. Beiden PartnerInnen sollte bei Beginn bewusst sein, dass der muttersprachliche Tandempartner kein Privat- oder Nachhilfelehrer ist, sondern lediglich jemand, der bereit ist, sich auf einen wechselseitigen Lernprozess einzulassen, zuhört, sich bemüht, den anderen zu verstehen und bei sprachlichen Problemen hilft. Für den MS gilt, was Hentig als Hauptfähigkeit der neuen LehrerIn formulierte: *"Die entscheidende Ausstattung der neuen LehrerIn ist die Fähigkeit, zu beobachten und hinzuhören."* HENTIG (1993:245)

Im Tandem übernehmen die MS keine Lehrerrolle im schulischen Sinn, d.h. sie sind also nicht verantwortlich dafür, dass der oder die andere lernt, aber sie unterstützen kraft ihrer Sach- bzw. Sprachkompetenz den Lernprozess, stehen dem Partner oder der

Partnerin helfend zur Seite. Die MS wählen nicht die Inhalte und Themen aus, sind aber bereit, sich aufgrund ihrer sozialen Kompetenz auf ein Gespräch einzulassen. Weiterhin beschaffen sie keine Materialien, Texte usw., können aber kraft ihrer kulturellen Kompetenz auf Wunsch des Partners oder der Partnerin bei der Wahl behilflich sein und sind bereit, ihre kulturelle Kompetenz ins Gespräch mit einzubringen. Im Sinne des Cooperative Development übernehmen die MS die Rolle der "Understander", die sich auf die Kommunikation einlassen, zuhören, versuchen zu verstehen, begleiten, bei Bedarf helfen und bemüht sind, dem Partner oder der Partnerin so viel Platz wie möglich für die Entwicklung der eigenen Gedanken und Fertigkeiten einzuräumen. Bezogen auf das Sprachenlernen helfen die MS bei Ausdrucksschwierigkeiten, korrigieren, wenn vom Partner erwünscht, oder wenn das Verständnis beeinträchtigt ist. Sie können die Sprachkompetenz des Partners oder der Partnerin beobachten und im ritualisierten Rahmen, d.h. nach eingangs festgelegten und von beiden PartnerInnen getragenen Spielregeln auf typische, wiederkehrende Fehler verweisen und mögliche Korrekturen angeben.

Diese Rolle ist gleich, egal ob es sich um autonome, kursbegleitende oder kursintegrierte Tandems handelt. Im letzteren Fall ist darauf zu achten, dass die Arbeitsaufträge den MS die Möglichkeit lassen, die Rolle des Gesprächspartners, des Understanders zu übernehmen.

Die NMS hingegen übernehmen in der Rolle der "Speaker" die Verantwortung für ihr Lernen, planen und lenken den Prozess, fordern Hilfe an, wenn sie meinen, Hilfe haben zu wollen.

Damit sind durch das Lernsetting Tandem die NMS anders gefordert als in traditionellem Unterricht. Sie übernehmen selber Verantwortung, die sonst in der Hand der Lehrerin oder des Lehrers ist und sie übernehmen Aufgaben, die zum Handlungsfeld der LehrerInnen gehören. Es ist dabei unerheblich, ob Tandem Teil eines institutionalisierten Unterrichts ist, oder ob es sich um autonome Tandems handelt. Die LernerInnenrolle im Tandem entspricht der Rolle eines Lerners oder einer Lernerin während autonomen Unterrichtsphasen, Projekt- oder Werkstattunterricht. Lernen im Tandem fördert also implizit auch die Fähigkeit zum autonomen Lernen.

3. Veränderungen der schulischen SprachlehrerInnenrolle durch Tandem

In den letzten Jahren wird in der Fachwelt wie in der Öffentlichkeit verstärkt über die Veränderung der Schule und der Unterrichtsmethoden angesichts einer sich wandelnden Welt gesprochen. Die Neuprofilierung von Schule ist zugleich verbunden mit einem Wandel der LehrerInnenrolle. Sprachenlernen im Tandem verändert in mehrfacher Hinsicht die Arbeit und die Rolle der Lehrerin und des Lehrers und macht langfristig Veränderungen im institutionalisierten Fremdsprachenunterricht notwendig.

Anlässlich eines Kongresses wurde in Zürich 1992 über den Entwurf zu einem Berufsleitbild[8] diskutiert. Ich möchte Ihnen die ersten 2 Thesen vorstellen und sie zu Tandem in Beziehung setzen.

Die erste These lautet:

"Lehrerinnen und Lehrer gestalten eine pädagogische Schule: Kinder, Eltern und Behörden sollen Schule als Lebens- und Lernraum erfahren:

- *als Ort der zwischenmenschlichen Begegnung und des reflektierten Zusammenlebens in einer Lerngruppe;*
- *als Ort, wo Schülerinnen und Schüler lernen, die eigene Person und die eigenen Gefühle zu akzeptieren und mit ihnen umzugehen;*
- *als Ort, wo der verantwortungsbewusste Umgang mit der natürlichen und der kulturellen Umwelt erfahren wird."* [9]

Wenden wir das auf Sprachentandem an, so heisst das, dass durch die Initiierung und Organisation von Tandemvermittlungen die LehrerInnen zur Gestaltung einer pädagogischen Schule beitragen, denn Tandem schafft einen Lern- und Lebensraum, in dem eine persönliche Begegnung über die Sprachgrenze hinweg stattfindet. Der persönliche Kontakt zu einem Menschen anderer Muttersprache und ggf. auch anderer Kulturerfahrung ermöglicht es, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu entdecken, sich über die eigene Person klarer zu werden und kann dazu beitragen, verantwortungsbewusster gegenüber Mitmenschen zu handeln.

---

8 *Lehrerin/Lehrer sein. Entwurf zu einem Berufsleitbild.* LCH Kongress. Zürich 1992.
9 a.a.O., S. 10

Es muss nochmals betont werden, dass allein das Ermöglichen von Tandemsituationen, die Organisationsarbeit und der Einsatz für die Verbreitung der Idee dem obersten Prinzip des Leitfadens genügt. Zu leicht wird vergessen, dass der Einsatz für Tandem an öffentlichen Schulen viel Energie, Kampfgeist und Risikobereitschaft bedarf, denn Tandempartnerschaften zu vermitteln kostet Zeit, Ideenreichtum ist gefragt, und teilweise ist mit der Skepsis der Kollegen und Kolleginnen zu rechnen. Stundenentlastung für den Mehraufwand dürfte leider die Ausnahme sein.

Wer eine Tandemvermittlung klassenübergreifend organisiert, Tandempartnerschaften für alle Schülerinnen und Schüler der eigenen Klasse vermittelt, oder ähnlich wie bei der Schüleraustauschidee den Unterricht zweier Klassen unterschiedlicher Muttersprache miteinander koppelt, also Tandemphasen in den eigenen Fremdsprachenunterricht integriert, wird seine Sache gut machen wollen. Er wird sich kaum auf die Vermittlung von Tandempartnerschaften beschränken wollen, sondern - vor allem bei unterrichtsintegrierten Tandems - auf die inhaltliche Gestaltung der Tandemphasen Einfluss ausüben, denn es gehört zum traditionellen Rollenbild des Lehrers, dass er den Lernprozess im Detail plant. Bereits bei der Vermittlung von Tandempartnerschaften wird leicht die eigene Rolle auf den jeweiligen Muttersprachler projiziert und damit die Rollendefinition innerhalb des Tandems negativ beeinflusst. Werden Klassen durch gemeinsame Tandemphasen miteinander verbunden, so werden die Unterrichtenden viel Zeit für die Abstimmung des Unterrichtsstoffes aufwenden und möglicherweise die Tandemphasen detailliert vorbereiten. Dabei laufen sie Gefahr, sich selber zu überfordern, denn es ist sehr aufwendig, einerseits alle Arbeiten zu koordinieren und andererseits zu jeder Zeit die Lernprozesse im Tandem im Griff haben zu wollen. Übermässige Steuerung oder Funktionalisierung des Tandems über die Interessen der Lernenden hinweg kann zur Blockierung von Lernprozessen führen, lässt der interpersonellen Dynamik und damit der zwischenmenschlichen Begegnung, die ja gerade in These 1 gefordert wird, wenig Raum. Dass das Abgeben von Lernprozessen selbst Tandembefürworter verunsichert, das zeigen auch Äusserungen von TandemorganisatorInnen anlässlich der 1. Europäischen Tandem-Tage (KÜNZLE et al. 1990:120f).

"Ich glaube das ist ganz typisch für uns Tandem-Organisatoren, dass wir meinen, in das Tandem muss Methode rein. Und wir Lehrer wollen Methode reinbringen."

"Ich glaube man muss begleiten und ihnen auch durch eine Veränderung des Unterrichts Möglichkeiten und Strategien aufzeigen."

"Die Lehrer müssen eben akzeptieren, dass einem alles entgleitet. Das gehört zum Tandem, das ist sehr gut so."

Die Rollenveränderung, weg von der Rolle der Lehrerin, die alle Fäden in der Hand halten, hin zur OrganisatorIn und VermittlerIn fällt nicht leicht, denn es bleibt das Gefühl, eigentlich entsprechend der eigenen Rolle mehr machen zu müssen. Zugleich gibt die Lehrerin oder der Lehrer wesentliche Aufgaben seiner Tätigkeit ins Tandem, an den NMS sowie an den MS ab. Zum traditionellen Rollenbild gehört aber auch, dass die Unterrichtenden allein über das zu erlernende Wissen verfügen. Als bisher alleinige InhaberInnen des zu vermittelnden Stoffes bekommen sie nun von einem Muttersprachler oder einer Muttersprachlerin Konkurrenz. Definiert sich ein Sprachlehrer oder eine Sprachlehrerin primär über die Sprachkompetenz, so kann ein gut funktionierendes Tandem das eigene Selbstverständnis bedrohen. Ist der Besuch des Sprachunterrichts freiwillig, so besteht die Angst, dass die Lernenden allein mit dem Tandem zufrieden sein könnten und so nicht mehr an Sprachkursen teilnehmen. Das wiederum kann die Existenz bedrohen, denn er oder sie würde sich selber überflüssig machen. Mit der Einführung von Tandem verändert sich aber nicht nur der Aufgabenbereich, sondern auch die Qualität der Lehrerrolle.

Man muss also fragen, welche Rolle die LehrerInnen neben der der OrganisatorIn für Lernräume noch übernehmen sollte. Die zweite These des Berufsleitbildes hilft uns hier weiter. Sie lautet:

"Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lernen.

Lehrerinnen und Lehrer wissen Bescheid über Lernprozesse. Sie sind Expertinnen und Experten für das Lernen sowohl von Kindern und Jugendlichen als auch von Erwachsenen. Ihre Hauptaufgabe ist es, für lernende Menschen geeignete Lernbedingungen zu schaffen und fördernde Lernsituationen bereitzustellen.
Lernen organisieren heisst für Lehrerinnen und Lehrer:

- *den Lernenden unmittelbar Erfahrungen mit Mitmenschen, sich selbst und Dingen zu ermöglichen;*
- *Lernende und deren Umgebung in Lernschwierigkeiten zu beraten.*"[10]

Wenden wir auch diesen Punkt auf Tandem an, so heisst das, dass LehrerInnen ihr Expertenwissen über Spracherwerb und Lernpsychologie in die Vermittlung und Beratung einbringen.

Mit Tandem selber sind bereits Lernbedingungen geschaffen von denen wir aus der Forschung wissen, dass sie sich positiv auf den Spracherwerbsprozess auswirken, denn im Tandem ist die Kontaktzeit mit der Fremdsprache erhöht. Im Frontalunterricht liegt der Anteil der Äusserungen eines einzelnen Schülers bei 1-2%, 25% davon sind Einwortäusserungen[11]. Im Tandem hingegen hat der Schüler Gelegenheit, nonstop zu sprechen.

RUBIN (1985) zeigt, dass gute SprachlernerInnen nicht schüchtern sind, keine Angst vor Fehlern haben oder sich zu blamieren, einen gewissen Grad an Vagheit akzeptieren und bereit sind, Bedeutungen zu erraten. Von Tandems wissen wir, dass beide PartnerInnen miteinander einen Lernraum schaffen, in dem das Fehlermachen ohne Gesichtsverlust und negative Gefühle möglich ist, Sprechhemmungen abgebaut werden und in der direkten Kommunikation auch immer partielles Nichtverstehen bewältigt werden muss. Aufgabe der Lehrerin und des Lehrers ist es, geeignete kognitive Strategien im Unterricht zu vermitteln und die LernerInnen zu ermuntern, sie ins Tandem einzubringen.

Das Wissen über unterschiedliche Lernstile, Lernstrategien und über Sprachlerntheorie ermöglicht eine individuelle Lernberatung.

Ähnlich wie beim autonomen Lernen verlagern sich die Aufgaben der LehrerInnen. Sie sind nicht mehr länger blosse WissensvermittlerInnen, sondern BeraterInnen und ExpertInnen für das Lernen, die Menschen zueinander bringen.

---

10 a.a.O., S. 12
11 TAUSCH, zitiert nach SALM (1990:26)

4. Gestaltung und Planung der Arbeit im Sprachentandem

Lernen im autonomen und kursintegrierten Tandem bedarf des didaktischen Vertrags und der Planung, wobei der Anteil an Planung von der Art der Motivation und der Grad der Strukturierung von der individuellen Zielsetzung der jeweiligen Tandempartner abhängig ist. Kein Tandem ist wie das andere. Dennoch lassen sich für die Planung grob 3 Gruppen von Sprachentandems unterscheiden:

a) Die TandempartnerInnen sehen Tandem als eine Möglichkeit, jemanden kennenzulernen und gemeinsam die Sprache zu sprechen. Es geht primär um ein Eintauchen in die Sprache. Konversation und Diskussion werden die frequenten Kommunikationstypen sein. Planung der Tandemarbeit heisst hier, abzusprechen, wie im Tandem gearbeitet wird, gemeinsame Gesprächthemen zu finden und sich ggf. darauf vorzubereiten.
b) Die TandempartnerInnen sprechen weitgehend flüssig, wollen aber ihre fremdsprachliche Kompetenz in Richtung Zweisprachigkeit weiterentwickeln. Sie wollen / müssen die bestehenden Kenntnisse aktiv durcharbeiten und höhere sprachliche Präzision entwickeln. Der Anteil an Planung und die Aufmerksamkeit für das Lernen ist zentral. Konversation und Diskussion treten zu Gunsten des Cooperative Developments zurück.
c) Die Tandempartner verbindet ein Thema, ein gemeinsamer Lebens- oder Lernbereich, in dem sie sich selber, ihre Fähigkeit und Fertigkeiten weiterentwickeln wollen. Sprache kann in den Hintergrund treten zu Gunsten einer Sache (z.B. LehrerInnentandem in 2 Sprachen). Auch hier kommt, wie bei b) die Rollen- und Lernraumgestaltung des Cooperative Developments zum Tragen.

LehrerInnen oder TandemberaterInnen sollten Tandems bei dieser Planung nach Bedarf unterstützen, sie ihnen jedoch nicht abnehmen oder stark steuernd eingreifen. Auf der Grundlage der bisherigen Ausführungen lassen sich folgende Empfehlungen formulieren:

a) Das Finden der gemeinsamen Mitte

Wir hatten gesehen, dass Tandem auf einer *wahlverwandten Beziehung zu einer Sache, die beide verbindet*[12], beruht. Diese gemeinsame Mitte ist zunächst durch den Wunsch gegeben, die Sprache des Partners oder der Partnerin zu lernen oder die Sprachkompetenz zu verbessern. In einem zweiten Schritt sollten die PartnerInnen miteinander herausfinden, was beide über das Sprachenlernenwollen hinaus verbindet, was auch heissen kann, herauszufinden, in welchen Bereichen die Interessen komplementär zueinander sind. Über was weiss mein Partner oder meine Partnerin Bescheid, was mich ebenfalls interessieren könnte? Wäre er oder sie bereit, dieses Wissen oder Können ins Tandem einzubringen? Damit wären Einstiegsthemen für die Tandemarbeit gefunden.

b) Beweggründe für Tandem / Ziele besprechen und festlegen

Die Gründe, warum sich jemand für ein autonomes Tandem entscheidet, oder die pädagogische Absicht, warum Tandem kursbegleitend angeboten wird, sind wichtig für die angemessene Ausgestaltung der Tandemarbeit. Je nach Sprachstand und besonderen Schwierigkeiten sind die Tandems unterschiedlich zu gestalten. Jemand der vor allem die Gelegenheit braucht, die Fremdsprache zu sprechen, Vertrauen in der eigenen Sprachkompetenz gewinnen will, eventuelle Sprechhemmungen abbauen möchte oder einfach flüssiger sprechen möchte, wird die Tandemarbeit anders gestalten müssen als ein fortgeschrittener Lerner, der vor allem korrekter und variantenreicher sprechen möchte. Die genaue Kenntnis der gegenseitigen Wünsche macht eine effektive Lernplanung erst möglich. Bei kursgebundenen Tandems sollte eine erste Abklärung möglicher Ziele mit der ganzen Klasse gemacht werden, die zweite Abklärung sollte im Tandem selber erfolgen. Dabei ist wichtig, den TandempartnerInnen für die individuelle Gestaltung und den persönlichen Gedankenaustausch Raum zu lassen und das Tandem nicht zu sehr zu instrumentalisieren. Seine Funktion im Bezug zum Unterricht sollte für alle Beteiligten transparent sein.

12 Siehe Tandemdefinition Seite 2.

c) Lernwege festlegen

Sind die individuellen Ziele miteinander besprochen und vorläufig festgelegt, so sollten beide PartnerInnen miteinander ihren didaktischen Vertrag besprechen, d.h. die PartnerInnen sollten sich mitteilen, auf welchem Weg sie das sich gesteckte Ziel erreichen wollen, ggf. mit welchen Hilfsmitteln und was sie von dem/der MS-PartnerIn an Hilfestellung erwarten. LehrerInnen sollten ihre SchülerInnen beraten, wie sie entsprechend ihrer jeweiligen Zielsetzung mit Korrekturen umgehen können. Fortgeschrittene LernerInnen, die keinerlei Probleme mehr haben, ihre Gedanken und Meinungen zu vertreten, sollten nach festgelegten Ritualen korrigiert werden. So hat es sich z.B. als effektiv erwiesen, wenn der/die MS-PartnerIn sich während des Gesprächs stichwortartige Notizen zu wiederkehrenden Fehlern oder zu Wortschatzvarianten macht. Diese Notizen können - gleichsam einem Ritual entsprechend - am Ende der Tandemphase gemeinsam besprochen werden. Dadurch ist einerseits gewährleistet, dass die MS sich auf die Inhalte des Gesprächs konzentrieren können, ohne ihre Rolle des feedbackgebenden Understanders, der ja hier seine Aufmerksamkeit auf die Korrektheit und Variationsbreite richten soll, aufgeben zu müssen. Die Bündelung der Lehrsequenzen am Ende des Treffens gibt vor allem auch den NMS das Gefühl, für das Lernen zu profitieren. Hingegen sollten MS-PartnerInnen von LernerInnen, die Sprechhemmungen abbauen wollen, mit Korrekturen vorsichtig umgehen, sie dem Verstehenwollen unterordnen.

Nützlich können auch Lernweg- oder Fehlerprotokolle sein. Bei kursgebundenen Tandems geben derartige Dokumente auch den LehrerInnen und LernerInnen Auskunft über die Tandemarbeit.

d) Evaluationsphasen einplanen

Gerade im Tandem ist es wichtig, dass in bestimmten Zeitabständen die PartnerInnen miteinander über den Erfolg ihrer Arbeit, den Grad ihrer Zufriedenheit und über ihre Fortschritte verständigen. Es ist nötig, sich den didaktischen Vertrag in Erinnerung zu rufen, ihn ggf. an die neuen Wünsche und Bedingungen anzupassen. Auch hier sollten die Rollendefinitionen gemäss des Cooperative Development beibehalten werden.

5. Auswirkungen auf normalen Unterricht

Auf dem 1.Tandemkongress 1989[13] äusserte ein Teilnehmer, es wäre positiv, dass man die Kommunikation, die im Unterricht ja sowieso nicht klappt, ins Tandem delegieren könne, so könne man sich guten Gewissens auf die weniger kommunikativen Aspekte des Unterrichts konzentrieren. Eine solche Konsequenz wäre sowohl für den institutionalisierten Unterricht als auch für ein Lernen im Tandem kontraproduktiv, da die Diskrepanz zwischen beiden Formen zum Scheitern der einen oder der anderen Lernweise führen würde. Im hermeneutisch orientierten Fremdsprachenunterricht muss der Lernende als Person ernst genommen werden. Das hiesse zugleich, dass Elemente der Kommunikation im Tandem, wie z.B. die Definition der Rollen der KommunikationspartnerInnen, auch auf den normalen Unterricht übertragen werden sollten. Jeder kann sich zwar prinzipiell in ein Tandem begeben und seine Sprachkenntnisse trainieren, um das Tandem jedoch bewusst und optimal für das eigene Lernen zu nutzen, bedarf es der Autonomie, der Verantwortlichkeit des Lerners. Die Fähigkeit, den Lernprozess in die eigenen Hände zu nehmen, muss jedoch gelernt werden[14]. Der Schüler muss Möglichkeiten haben, diese Fähigkeit zu entwickeln. Entsprechend sollten Formen wie Werkstatt-, Projekt-, Wochenplanunterricht und Freiarbeit selbstverständliche Arbeitsformen im institutionalisierten Lernen sein. Wo erfahren wurde, dass die Fremdsprache selbstverständliches Kommunikationsmittel ist, ist der Schritt zum Immersionsunterricht ebenfalls nicht fern.

6. Konsequenzen für die LehrerInnenaus- und -fortbildung

Lehrerinnen und Lehrer sollten sowoh' im Studium als auch in der späteren Schulpraxis selber immer wieder Erfahrungen mit partnerschaftlichen Lernformen sammeln. Das kann zum einen durch das Lernen einer Fremdsprache im Tandem geschehen oder durch Zusammenarbeit mit KollegInnen im Sinne des Cooperative Development, mit dem Ziel, gemeinsam an der eigenen Weiterentwicklung und der Verbesserung des Unterrichts zu arbeiten, denn

13 Die Tagung wurde dokumentiert in B. KÜNZLE / M. MÜLLER a.a.O. 1990.
14 Zum Begriff der Autonomie siehe H. HOLEC 1988.

Wissen kann ich zwar für mich alleine erwerben, jedoch mich selber weiterentwickeln, Theorie in praktisches Handeln umzusetzen, dazu bedarf es des anderen, des Gegenübers.

Literaturliste

APFELBAUM, B. (1993): *Erzählen im Tandem*. Tübingen, Gunter Narr.

BAUMGARTNER, H.-P. (1990a): "Tandem am Gymnasium". In B. KÜNZLE & M. MÜLLER (Eds.) *Sprachen lernen im Tandem. Beiträge und Materialien zum interkulturellen Lernen*. Freiburg/Schweiz, Universitätsverlag, 101-106.

BAUMGARTNER, H.-P. (1990b): "Tandem am Gymnasium. Fortsetzung". In B. KÜNZLE & M. MÜLLER (Eds.) *Sprachen lernen im Tandem. Beiträge und Materialien zum interkulturellen Lernen*. Freiburg/Schweiz, Universitätsverlag, 107-109.

BAUMGRATZ-GANGL, G. (1990): *Persönlichkeitsentwicklung und Fremdsprachenerwerb*. Paderborn, Schöningh.

EDGE, J. (1992): *Cooperative Development*. Harlow, Longman.

EDGE, J. (1993): "*Empowerment: Principles and Procedures in Teacher Education.*" Paper presented at the 12th. Triangle Colloquium: The European Dimension in Pre- and In-Service Teacher Development: New Directions. Paris, 5.-7.2.1993.

ENNS, E., GICK, C., LANKER, H.R. & RACINE J. (1993): "Lehren und Lernen im Tandem. Projektdokumente." *Fremdsprachenkommission NW EDK & Zentralstelle für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung: Lancierungsseminar*, Bern, 12.-13-8.199?.

FREMDSPRACHENKOMMISSION NW EDK & ZENTRALSTELLE FÜR LEHRERINNEN- UND LEHRERFORTBILDUNG: "*Lehren und Lernen im Tandem. Ein Fortbildungsprojekt*". ProjektautorInnen: E. ENNS, C. GICK, H.R. LANKER, & J. RACINE. Projektsekretariat: Zentralstelle für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung, Lerbermatt, CH-3098 Köniz.

GADAMER, H.-G. (1972): *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. 3., erw. Aufl., Tübingen, J.C.B. Mohr.

GATHER THURLER, M. (1990): "Apprendre en tandem: L'inéventable processus de négotiation entre les partenaires". In B. KÜNZLE & M. MÜLLER (Eds.) *Sprachen lernen im Tandem. Beiträge und Materialien zum interkulturellen Lernen*. Freiburg/Schweiz, Universitätsverlag, 67-71.

GICK, C. & MÜLLER, M. (1992): "TANDEM oder Zwei Menschen lernen zusammen Fremdsprachen". In H. EICHHEIM (Ed.) *Fremdsprachenunterricht - Verstehensunterricht. Wege und Ziele*. München, Goethe-Institut, 25-44.

HERFURTH, H.-E. (1994): *Möglichkeiten und Grenzen des Fremdsprachenerwerbs in Begegnungssituationen. Zu einer Didaktik des Fremdsprachenlernens im Tandem*. München, iudicium.

VON HENTIG, H. (1993): *Die Schule neu denken*. München, Hanser.

HUNFELD, H. (1992): "Hermeneutischer Fremdsprachenunterricht. Eine Skizze". In H. EICHHEIM (Ed.) *Fremdsprachenunterricht - Verstehensunterricht. Wege und Ziele*. München, Goethe-Institut, 11-24.

KÜNZLE, B. (1990): "Aufgeschnappt! Ein Sammelsurium spannender Beiträge". In B. KÜNZLE & M. MÜLLER (Eds.) *Sprachen lernen im Tandem. Beiträge und Materialien zum interkulturellen Lernen*. Freiburg/Schweiz, Universitätsverlag, 119-124.

SALM, L. (1990): "Individualisierende Unterrichtsformen in der Praxis". In B. KÜNZLE & M. MÜLLER (Eds) *Sprachen lernen im Tandem. Beiträge und Materialien zum interkulturellen Lernen*. Freiburg/Schweiz, Universitätsverlag, 25-37.

SCHNEIDER, G. & MÜLLER, M. & WERTENSCHLAG, L. (1988): "Apprentissage autodirigé en tandem à l'Université". In H. HOLEC (Ed.) *Autonomy and self-directed learning: Present fields of application*. Strasbourg, Conseille d'Europe, 65-76.

WOLFF, J. (1985): "Das TANDEM-Konzept und die interkulturellen Zentren. Hinweise für experimentierfreudige Fremdsprachenlehrer". In *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 11, 271-282.

ZEMP, B. (Ed.) (1992): *Lehrerin/Lehrer sein. Entwurf zu einem Berufsleitbild*. LCH Kongress, Zürich, 11.-12.9.1992.

WYLER, Siegfried, **Colour and Language: Colour Terms in English**. Tübingen, Gunter Narr, 1992, 203 pp., ISBN 3–8233–4219–3.

Discussion on colour terms in recent years has focused on relativist and universalist issues centring around the question of how the colour continuum is segmented by different speech communities. Research in this field has primarily dealt with issues of the perception and conceptualization of colours, i.e., questions of an anthropological or neurophysical nature. Wyler's monograph attempts to investigate colour terms first and foremost from a linguistic point of view, i.e., to address morphological, syntactic, semantic, and pragmatic issues, and to discuss the use of colour terms in specific texts. In Wyler's terms this means 'to reflect on what kind of words are used to denote colour, how many such words humans use in varying circumstances, what is the nature of such words ..., what are their grammatical properties ..., what do such words serve for ..., where do symbolic and where emotive issues become recognizable or relevant, and what creative power is harboured in colour names' (p. 10f.).

This monograph reflects the author's long-standing research interest in various questions pertaining to colour terms in the English language. The book comprises 18 chapters of something like 6 to 10 pages each (apart from three lengthier chapters which are in their turn subdivided into a number of short subchapters), and covers a variety of topics related to colour and language. Four chapters in the monograph deal with morphological and syntactic aspects and discuss such issues as the derivation, conversion, gradation, and modification of colour terms, as well as the position of colour terms in sentences and phrases. The great majority of chapters are of a semantic and/or pragmatic nature and cover such topics as 'Is colour-naming arbitrary?', 'Do colour terms constitute a wordfield?', 'The acquisition of colour terms', 'Colour term identification and classification', 'Standardization of colour terms', 'The figurative usage of colour terms', 'Colour terms in texts', 'Colour terms and race in literature', etc.

The first chapter gives a brief overview of the debate that has been going on in colour term research between universalist researchers (such as Berlin, Kay, McDaniel, or Wierzbicka) and researchers that adhere to a relativist view (originally headed by Sapir and Whorf, more recently by Lenneberg and Rosch-Heider, and in Europe principally by Weisgerber and Gipper of

the Bonn school of linguists). BERLIN and KAY (1969) is one of the most persuasive attempts to show that basic colour terminology is explicable in terms of a set of eleven universal colour categories, which, however, may not all be present in a given language. Although the evolutionary diachronic aspect of their hypothesis has met with increasing criticism, their assumptions as to the universality of colour naming has found strong support in more recent neuro-physical research in the area of colour perception and colour naming, which supports the hypothesis that perceptual systems determine linguistic categories (in particular see ROSCH-HEIDER 1987). Wyler points out that research carried out in this field has mostly been undertaken in what might be called 'linguistic isolation' (i.e., informants identifying and naming colour chips), and that the linguistic context of an actual speech situation has hardly ever been considered relevant for the information gained from informants.

In contrast to the research outlined in this first chapter the author sets himself the task of investigating how people 'cope with colour in words, phrases, sentences and texts' (p. 10). The book's impressive wealth of observations on colour as a linguistic phenomenon, and the wide range of topics discussed might occasionally leave the reader with the feeling that the space allocated to each topic is too restricted, and it is not always easy to see how the research findings presented are integrated within the overall purpose of the book. However, Wyler's attempt to work towards establishing an inventory of colour term properties (functional, morphological, syntactic, semantic), which he presents in the form of a checklist in the last chapter, serves as a kind of unifying principle for the various topics discussed in this monograph.

In the following I want to restrict myself to the discussion of some of the major implications that have to be drawn from the studies presented in this monograph.

Chapters 2, 3, and 4 deal primarily with semantic issues and discuss fundamental properties of colour names in terms of wordfield theory, arbitrariness of colour naming, and the occurrence of oppositional pairs (such as red wine – white wine). Here, as again in Chapter 15 on the figurative use of colour terms, Wyler makes use of semantic feature analysis. Some of the assumptions Wyler makes as to the way in which words can function as colour names are at the least problematic. He suggests that '[m]orphemes which function as colour names must, in some way or other, have a component [+COLOUR] which is either easy to

recognize for the speaker and the hearer, or it must allow us to establish a colour notion by way of allusion or implication' (p. 37). Wyler writes that 'words like "speed", "vicinity" or "dimension" cannot serve in this function, nor can "street", "table" or "dog". "Happiness" on the other hand can' (p. 37). 'Happiness', Wyler says, is easily associated with 'joy', 'elation', and hence with the colour 'red' (connected with a person's reddish complexion). The argument seems somewhat arbitrary. It is difficult to see why this kind of associative process should come into operation with certain words and not with others. Wyler maintains that '"asphalt" easily suggests a "greyish" colour' (p. 37). Wouldn't this be equally true for the word 'street'? The problem, it seems to me, resides in the perspective that is taken on language. The questions might be more profitably addressed from a perspective that focuses on the language user, rather than on language as a 'self-regulating-system' (p. 59). Wyler explicates his outlook on language when he writes '[l]anguage can be understood as a self-regulating system. It develops means to cope verbally with exigencies of the non-linguistic. Colours in their immense quantity are an example of how language "invents" strategies to make these phenomena accessible to human speech and communication' (p. 59). It seems to me that the emphasis should be placed not so much on what language 'does', but on what speakers and hearers do with language in communicative interaction.

Wyler himself advocates the contextualized study of colour terms in Chapter 6, 'Colour term identification and classification'. This chapter (with 30 pages) is the longest chapter in the book and reflects extensive research into various areas in which colour terms are significant, such as flags, coat-of-arms, and tartans; plants; textiles; cosmetics; and antiques. Wyler discusses various attempts at colour term classification. His main criticism of a morpho-semantic structural classification of colour terms, as undertaken by BIDU-VRANCEANU (1976) for Rumanian colour names, is that such a decontextualized analysis neglects such relevant issues as figurative usage, semiotic functions, and topic restrictedness of colour terms. The author concludes that 'such an investigation must be contextual, i.e. it must investigate the terms as components of oral or written texts' (p. 83).

Wyler investigates colour terms contextually in respect to their use in fashion magazines (Chapter 6, Section 4), in the writings of art historians and art critics (Chapter 9), and, above all, in literary texts (Chapter 16).

The student of literature will find many interesting observations in Wyler's discussion of the manifold functions of colour terms (descriptive, suggestive, symbolic, semiotic) in the writings of such authors as Golding, Mansfield, Woolf, Le Carré, Conrad, James, and Hemingway.

Finally, a few remarks about the readership this book wants to address. As a female reader, I would have appreciated seeing other pronominal forms used instead of the widely used generic 'he' for reference to readers, authors, etc. Generally, this monograph should be of interest to anyone who wants to find out more about the many questions pertaining to colour as a linguistic phenomenon. It is written not only for the linguist, for whom it offers a well-researched overview of the issues that have been relevant in colour term research in the last forty years or so, but also for a wider public that is interested in colour and its verbalization. Wyler uses a language that is clear and not overburdened with technical jargon and makes his study thus accessible to the linguist and non-linguist alike.

Department of English
University of Berne

Danièle KLAPPROTH

References

BERLIN, B. and P. KAY (1969): *Basic Colour Terms: Their Universality and Evolution*, Berkeley, University of California Press.

BIDU-VRANCEANU, A. (1976): *Systematique des noms de couleurs, recherche de méthode sémantique structurale*, Bucaresti, Editura Academiei Republicii Socialiste Romania.

ROSCH-HEIDER, E. R. (1987): Linguistic Relativity. *ETC: A Review of General Semantics* 44/3, 254–279.

Eingegangene Bücher

BALIBAR, Renée (1993): *Le colinguisme*, Paris, PUF, 127 p., ISBN : 2-13-045784-3.

BARZOTTI Dominique & LE HELLAYE, Catherine(1993): *Farandolle 2, Méthode de français*, Paris, Hatier/Didier, 96 p., ISBN : 2-278-04276-9.

Besseres Deutsch. Übungen zu Grammatik und Rechtschreiben, 5. / 6. Schuljahr, Teil B, München, Mentor-Verlag, 1993, ISBN : 3-580-63122-5.

BYRAM, Michaël (1992): *Culture et éducation en langue étrangère*, Paris, Hatier, collection Langues et apprentissage des langues, 220 p., ISBN : 2-278-04226-2.

FELIX & THEO (1993): *Bild ohne Rahmen*, Berlin, Langenscheidt, 40 S., ISBN : 3-468-49688-5.

GREBING, Renate (1991): *Grenzenloses Sprachenlernen Festschrift für Reinhold Freudenstein*, Berlin, Cornelsen & Oxford University Press, 308 S., ISBN : 3-8109-0629-8.

GRIESBACH, Heinz (1993): *Die Bundesrepublik Lesetexte zur Landeskunde Neubearbeitung 1993*, Berlin, Langenscheidt, 208 S., ISBN : 3-468-49563-3.

HÉNAULT, Anne (1992): *Histoire de la Sémiotique*, Paris, PUF, collection Que sais-je?, 127 p., ISBN : 2-13-044934-4.

Langenscheidts Taschenwörterbuch, Hebräisch, Jaacov Lavy, Berlin, 1992, ISBN : 3-468-11160-6.

MOLINIÉ, Georges (1993): *La stylistique*, Collection Premier cycle, Paris, PUF, 211 p., ISBN: 2-13-045834-3.

MÜLLER, Martin et al. (1993): *Tag für Tag 1993/94*, Berlin/München, Langenscheidt, 318 S., ISBN: 3468-49485-8.

Qu'est-ce que le style ? sous la direction de Georges Molinié & Pierre Cahné, PUF, 1994, 354 p.,ISBN : 2-13-046087-9.

RAASCH, Albert (éd) (1993): *Language Teaching in a World without Peace, Sondernummer der Saarbrücker Schriften zur Angewandten Linguistik und Sprachlehrforschung (SALUS)*, Saarbrücken, 143 p., ISBN : 0935-8544.

SOMMERFELD, Karl-Ernst et al. (1991): *Grammatisch-semantische Felder, Einführungen und Übungen*, Berlin, Langenscheidt - Verlag Enzyklopädie, 128 S., ISBN : 3-324-00549-3.

Einladung zur

6. Göttinger Fachtagung : "Fremdsprachenausbildung an der Hochschule"

Die sechste Göttinger Fachtagung zur universitären Fremdsprachenausbildung wird
vom 2. März bis zum 4. März 1995 an der Georg-August-Universität zu Göttingen
stattfinden.

Das Rahmenthema dieser Tagung lautet :

"Der Text im Fremdsprachenunterricht"

Es soll in Plenumsvorträgen und Arbeitsgruppen unter linguistischen, psycholinguistischen, sprach-, literatur- und mediendidaktischen sowie sprachpraktischen Aspekten diskutiert werden.

Folgende Themenbereiche werden in Arbeitsgruppen erarbeitet :

1. Linguistische Textanalyse
2. Textverstehen und Textverständlichkeit
3. Texte in Sprachlehr- und -lernprozessen
4. Texte und Medien
5. Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht
6. Produktion und Evaluation von Lernertexten
7. Fachsprachliche Texte

Auskünfte erteilt :

Dr. Klaus Vogel
Sprachlehrzentrum
der Universität Göttingen
Weender Landstr. 2
37073 Göttingen

Prof. Dr. Wolfgang Börner
Zentrales Fremdspracheninstitut
Universität Hamburg
Von-Melle-Park 5
20146 Hamburg

Adressen

DIEHL, Erika		4, rampe de Chavant	1232 Confignon
GICK, Cornelia		54, rue de Lausanne	1700 Fribourg
HÄNNI, Rolf	Inst. für Psychol.	Länggassstrasse 49	3000 Bern
KÜBLER, Silvia		Arosastrasse 10	8008 Zürich
LACHNER, Anton		Berchtoldstrasse 50	3012 Bern
MAKOSCH, Mike	KOST MGB	Postfach 266	8031 Zürich
MAURIAC, Paul	Sprachlab. der Uni.	Rämistrasse 74	8001 Zürich
MURRAY, Heather		R. Wagner-Str. 22	8002 Zürich
PORTMANN, Paul R.	Deutsches Seminar	Rämistrasse 74/76	8001 Zürich
RONCORONI, Francesca		AAL Unitobler	Länggassstrasse 49 3000 Bern
WINIGER, Elisabeth	AAL Unitobler	Länggassstrasse 49	3000 Bern
WOLFF, Jürgen	Tandem Fundazioa	PK 864	E-20080 Donostia

173